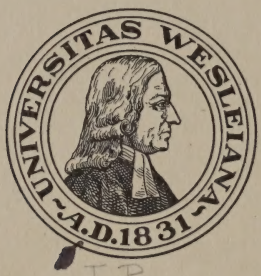
WESLEYAN UNIVERSITY
LIBRARY.



IP
No. DZ48 1933
v.34
Accession No. 182258

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE
ALUMNI LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

XXXIV. JAHRGANG

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
UND JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **O. KROH**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER, A. HOFFMANN UND **H. VOLKELT**

XXXIV. JAHRGANG

1933
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
ZZ48
V.34
1933
182258

Bis 1. Oktober 1933 führten die Schriftleitung Prof. O. Scheibner und Prof. Dr. W. Stern in Verbindung mit Geheimrat Prof. Dr. A. Fischer

JAN 2 4 1934

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Begründung einer Kulturkunde von der Biologie und Soziologie, Psychologie und Pädagogik her. Von Studienrat Dr. Th. Herrle in Leipzig 1

Kind und Geschichte. Über Methoden zur Erfassung des historischen Bewußtseins. Von Akademieprofessor Dr. H. Freudenthal in Kiel 8

Ausschluß einzelner Schüler aus der Gemeinschaft der Klasse. Von Dr. W. G. Schuwerack in Münster i. W. 30

Bericht über den X. Internationalen Kongreß für Psychologie in Kopenhagen. Von Dr. H. Burkhardt in Leipzig 37

Faulheit, Fleiß und Erfolgsstreben. Psychopathologische Bemerkungen. Von Dr. med. et phil. W. Eliasberg in München 49

Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemeinseelischer Entwicklung im Jugendalter. Von Dr. M. Keilhacker, Assistent am Psychologischen Institut in Königsberg i. Pr. 57, 105

Über geistige und körperliche Leistungsfähigkeit von Repetenten in der Volksschule. Von Dr. med. Else Liefmann in Freiburg i. Br. 66

Ergebnisse einer Versetzungsstatistik in Preußen. Von Dr. O. Lipmann in Berlin 77

Die Vieldeutigkeit im Begriff des Erfolges. Von Dr. G. Ichheiser in Wien 97

Beispiele von Schülergutachten. Von Dr. H. Aschenborn in Bonn 110

Kindespsychologie im Film III. („Das Kind und die Welt" in den Tonfilmaufnahmen Kurt Lewins.) Von Dr. M. Scheerer und Betti Katzenstein in Hamburg 117

Die Auffassungen vom Staat bei Jugendlichen. Von Dr. W. Arp in Hamburg .. 129

Die Lebensreife des Schülers als Grundlage der Unterrichtsgestaltung. Von stellvertr. Berufsschuldirektor C. Barth in Stettin 147

Ursprüngliche und ersatzmäßige Auffassungsformen des Räumlichen im erdkundlichen Unterricht. Von Studienrat W. Jungrichter, Dozent am Päd. Institut in Leipzig 157

Zur Soziologie der Schulklasse in der Vorpubertät. Von Dr. Fr. Walter in Bochum 173

Die Psychologie inmitten der neuen Bewegung. Von Prof. Dr. A. Busemann in Greifswald 193

Grundsätzliches zur Psychologie und Pädagogik der Weltanschauung. Von Prof. Dr. Fr. Glaeser in Wien 200

Der psychologische Einfluß des Auslandsmilieus auf den deutschen Jugendlichen. Beobachtungen an Kindern in Ostasien. Von Prof. Dr. A. Michaelis in Hamburg 212

Untersuchungen über die Arbeitskurve von Schulkindern bei fortlaufender schriftlicher Rechenarbeit. Von Dr. C. Lindbeck in Borlänge 223

Erbbiologie und Eugenik im Rahmen der pädagogischen Menschenkunde. Von Prof. Dr. A. Hoffmann in Erfurt 241

Die Frage des Aufstiegs der Begabten in neuer Sicht. Von Prof. Dr. A. Busemann in Greifswald 259

Über die Wirkung eines Erholungsaufenthalts an der Ostsee auf psychische Funktionen bei Schulkindern. Von H. Franz in Leipzig 266

Seite

Das soziale Verständnis des Arbeiterkindes. Von Dr. H. Schneckenburger in Stuttgart ... 274

Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter. Von Privatdoz. Dr. M. Keilhacker in Königsberg ... 286

Ergebnisse einer Umfrage zur Psychologie der Schullüge. Von Dr. H. Weil in Hersfeld ... 289

Die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart. Von Univ.-Prof. Dr. O. Kroh in Tübingen ... 305

Die Bedeutung der Erbkonstitution. Grundfragen der pädagogischen Menschenkunde im Lichte der Zwillingsforschung. Von Prof. Dr. A. Hoffmann in Erfurt 327

Deutschleistungen, Rechenleistungen und kulturelles Milieu des Schulkindes. Ein Beitrag zum Anlage-Milieuproblem. Von R. Fendler in Cottbus ... 340

Untersuchungen über das Verhältnis zwischen Stiefmutter und Stiefkind. Von Dr. G. Neumann in Charlottenburg ... 358

Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen nach seinem Wandel im letzten Jahrzehnt. Von Dr. H. Voigts in Lübeck ... 367

Farbenkenntnis und Farbenverwendung bei Hilfsschülern. Von Fr. Remoli in Delitzsch ... 372

Leistungsschätzung und Leistungsmessung in der Schule. Ein Beitrag zur Frage: Was leistet unsere Volksschule? Von Dr. O. Bobertag in Berlin ... 377

Der Begriff der Methode in der charakterologischen Pädagogik. Von Rektor Dr. G. Hirsch in Guben ... 401, 433

Charakterartung und volksbibliothekarischer Beruf. Von G. Bergmann in Köln-Nippes ... 411

Erziehungsfehler und Fehlentwicklung. Von Dr. B. Hinst in Baranowan i. Ostpr. 416

Faulheit, Fleiß und Erfolgsstreben. Erwiderung. Von E. Matthias in Göttingen .. 422

Psychologie im Ausbildungsgange der Lehrer an unseren höheren Schulen. Von Dr. H. Schmidt in Königsberg ... 425

Der Wiederholungsfaktor im psychischen Aufbau des jugendlichen Lebens. Von Oberstudiendirektor Dr. K. Schmëing in Berlin ... 450

Das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung auf der Oberstufe der Volksschule. Von Dr. H. Lämmermann, Schulpsychologe der Stadt Mannheim .. 454

Die Aufgaben des Päd.-Psych. Instituts der Kreisfachschaft Volksschule in Leipzig. Von Institutsleiter Dr. H. Burkhardt in Leipzig ... 469

Verfasserverzeichnis.

Arp, W. 129
Aschenborn, H. 110
Barth, C. 147
Bergmann, G. 411
Bobertag, O. 377
Burkhardt, H. 37, 469
Busemann, A. 193, 259
Eliasberg, W. 49
Fendler, R. 340
Franz, H. 266
Freudenthal, H. 8
Glaeser, Fr. 200
Herrle, Th. 1
Hinst, B. 416
Hirsch, G. 401, 433
Hoffmann, A. 241, 327, 353
Ichheiser, G. 97
Jungrichter, W. 157
Katzenstein, B. 117
Keilhacker, M. 57, 105, 286
Kroh, O. 305
Lämmermann, H. 450
Liefmann, E. 66
Lindbeck, C. 223
Lipmann, O. 77
Matthias, E. 422
Michaelis, A. 212
Neumann, G. 358
Remoli, Fr. 372
Scheerer, M. 117
Schmëing, K. 450
Schmidt, H. 425
Schneckenburger, H. 274
Schuwerack, W. G. 30
Voigts, H. 367
Walter, Fr. 173
Weil, H. 289

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

	Seite
Angewandte Psychologie im Dritten Reiche	477
Bemerkung zu Lietzmanns Beitrag Test und Zensur. Von Dr. O. Bobertag in Berlin	478
Bremer Institut für Jugendkunde	236
Das Leipziger Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres	233
Das neue Leipziger Testheft für die Auslese zehnjähriger Schüler. Von Dr. Karl Zietz in Hamburg	187
Das Traumerlebnis — ein Beitrag zur „Kindesaussage". Von O. F. Krüger in Danzig	342
Ein Fragebogen	188
Ein Institut für Kinderforschung in einer Kinderstadt. („Mooseheard Laboratory for Child Research") Von Ludwig Kardos in Mooseheard, Illinois, U. S. A.	122
Eröffnung des Päd.-Psych. Instituts der Kreisfachschaft „Volksschule" in Leipzig	476
Jahresbericht 1931 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie, Abteilung des Leipziger Lehrervereins	88
Kindespsychologie im Film II. Von Betty Katzenstein in Hamburg	42
XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie	345
Kretschmers Konstitutionstypen im Lichte experimentalpsychologischer Forschung. Von M. H. Baege in Jena	294
Leistungsmessung der Grundschule	44
Öffentlicher Kongreß für Kleinkinderziehung vom 1.—5. Oktober 1932 in Berlin. Von Meta Schubert in Hamburg	82
Ostpreußischer Arbeitskreis für Landschulausbau und Landvolkbildung	45
Pädagogische Studienfahrt durch Europa, April bis September 1933	91
Tagung für nationalsozialistische Erziehung, veranstaltet vom Pädagogisch-Psychologischen Institut München. Von Dr. Walter Lehmann in Jena	393
Testheft zur Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres	125
Über den prognostischen Wert von Test und Zensur. Von W. Lietzmann in Göttingen	296
Über den Schulfleiß von Knaben und Mädchen	86
Über die Wirkung väterlicher Erwerbslosigkeit auf die Schultüchtigkeit der Kinder. Von Prof. Dr. Adolf Busemann in Greifswald	185
Zur Frage des sexuellen Jugendschutzes	396

Inhalt der Nachrichten.

	Seite
Gustaf Deuchler 50 Jahre alt	126
Kerschensteinermedaille für Geheimrat Prof. Dr. Pallat	91
13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie	92
Kongreß für Heilpädagogik vom 31. Juli bis 2. Aug. 1933 in München	92
Kostenlose Kurse für Praktikantinnen und Praktikanten zur Einführung in die Heilpädagogik im Jugendsanatorium Dr. Isemann, Nordhausen a. H.	126
Oberstudiendir. Dr. Max Offner †	91
XI. Päd. Woche der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thür. Landesuniversität Jena	91
6. Studiengang zur Ausbildung an Hilfsschulen, Sprachheilschulen und Erziehungsanstalten	126

Schrifttum.

Blätter für Schulgesundheitspflege	96
Claparède, Ed., L'éducation fonctionelle	95
Curtius, F., Die neuropathische Familie	300
Darwin, L., Was ist Eugenik?	300
Dohrmann, P., Motorische Minderbegabung und ihre heilpädagogische Behandlung im Werkunterricht der Hilfsschule	400
Dürre, K., Erbbiologischer und eugenischer Wegweiser für jedermann	397
Dunckmann, Karl, Lehrbuch der Soziologie und Sozialphilosophie	45
Erblehre — Erbpflege. Sammelbesprechung	347
Eugenik. Eine Sammlung von Aufsätzen	397
Fahrenkamp, K., Der Herzkranke	127
Fetscher, R., Grundzüge der Eugenik	397
Frick, Bevölkerungs- und Rassenpolitik	432
Fürst, Th., Gesundheitspflege im Reifungsalter	304
Gassert, K. G., Psychologie der Kindes- und Jugendreligion	128
Graf, J., Vererbungslehre und Erbgesundheitspflege	349

	Seite
Häußler, F. und Redl, F., Einführung in die Psychologie	399
v. Hentig, H., Eugenik und Kriminalwissenschaft	351
Hoffmann, A., Rassenhygiene, Erblehre, Familienkunde	397
Jacks, L. P., The Education of The Whole Man. London	48
Jörns, E., Erziehung zu eugenischer Lebensführung als Aufgabe der Volksschule	239
Just, G., Erziehungsprobleme im Lichte von Erblehre und Eugenik	238
Kassner, R., Physiognomik	127
Katz, R., Das Erziehungssystem der Maria Montessori	95
Kerschensteiner, G., Theorie der Bildungsorganisation	189
Lehmann, Gerhard, Das Kollektivbewußtsein	46
Losskij, U., Freedom of will	352
Lottig, H., Hamburger Zwillingsstudien	239
Luxenburger, H., Psychiatrische Heilkunde und Eugenik	300
Markhoff, R., Das Individualitätsproblem im Schulturnen	304
Muckermann, H., Vererbung und Auslese	302
Muckermann, H., Wesen der Eugenik und Aufgaben der Gegenwart	299
Müller-Freienfels, R., Tagebuch eines Psychologen	192
Murchison, C., A handbook of child-psychology	480
Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins 47.	399
Pear, T. H., The Art of Study	128
Pfahler, G., Vererbung als Schicksal	431
Siemens, H. W., Grundzüge der Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik für Gebildete aller Berufe	349
Schaffner, J., Die Jünglingszeit des Johannes Schattenhold	96
Scheidt, W., Einführung in die naturwissenschaftliche Familienkunde	479
Scheidt, W., Rassenkunde	351
Schröteler, J., Geschlechtertrennung oder Geschlechtermischung?	303
Schuhmacher, W., Psychologie des Oberstufenkindes	46
Schwenger, R., Die betriebliche Sozialpolitik im Ruhrkohlenbergbau	126
Staemmler, M., Rassenpflege und Schule	432
Steche, Th., Die Kleinschreibung in der deutschen Druckschrift	96
Stückrath, F., Die Hamburger Lehrerbildung	400
Watson, J., B., Der Behaviorismus	92
Weiland, R., Die Kinder der Arbeitslosen	239
Westermarck, E., Ethical relativity	352
Wyatt, H. G., The Psychology of intelligence and will	95
Ziehen, Th., Das Seelenleben der Jugendlichen	240

Begründung einer Kulturkunde von der Biologie und Soziologie, Psychologie und Pädagogik her.

Von Theo Herrle.

I.

Alles Leben entfaltet sich aus keimgebundenen Erbanlagen auf einem Nährboden unter Einwirkung der Umgebung, pflanzt sich fort und strebt der in den Erbanlagen liegenden Vollendung entgegen. Den Zustand kraftvoller Lebensentfaltung bezeichnen wir als Gesundheit, die Behinderung und Störung der Entfaltung nennen wir Krankheit, zwei Begriffe, die sich wie der des Lebens einer genaueren Bestimmung entziehen. Der Lebensboden läßt die Lebensformen gedeihen oder verkümmern, so daß sich Erscheinungsbild und Erbbild nicht decken; durch den Lebensboden vollzieht sich zugleich die Auslese der Lebensformen.

Auch das menschliche Leben ist ein Entfaltungsvorgang, bedingt durch Anlage und Lebensboden. Der Trieb zur Lebensentfaltung ist der Trieb der Lebenserhaltung. Insofern die Entfaltung zu einem bestimmten Gebilde drängt, sprechen wir von dem Bildungstrieb. Bildung ist als Gestaltung des Lebens unmittelbarste Auswirkung des Lebens selbst.

Die Anlage zur Entfaltung ist die Bildsamkeit. In der Anlage liegt zugleich Grad und Grenze der Bildsamkeit. Es ist unmöglich, die Erbanlage durch Bilden zu beeinflussen. Bildung erfolgt nicht sowohl durch die Umgebung als für die Umgebung. Bildung ist die Anpassung des Lebens an den Lebensboden und den Lebensraum, der Lebenshilfe oder Lebensschaden sein kann. Lernen im weitesten Sinne des Wortes ist Anpassung, Gewöhnung, Übung.

Bildung ist nicht nur eine Erscheinung im Raum, sondern als Lebensvorgang ein Geschehen in der Zeit mit dem Merkmal der Unwiederholbarkeit, ein Schicksal. Jeder Augenblick dieses Vorganges hat seine Berechtigung, jede Stufe ihren Wert und ihr Eigenrecht und ist nicht bloß als Durchgangspunkt anzusehen. Als Lebensvorgang hat die Bildung teil an dem Grundgesetz alles Lebens, dem Wachsen, Reifen und Vergehen.

Die Entfaltung des Lebensganzen ist die Natur. Sie besteht aus unendlich vielem Einzelleben. Die Erhöhung des Lebensvorganges erfolgt durch immer weitere Teilung des Lebensganzen und Verselbständigung des Einzellebens, das Eigenbewegung und Eigengesetzlichkeit in sich trägt. Gleichheit der Erbanlagen ergibt die Arten. Die Arten suchen sich zu erhalten und unter Ausnutzung der Lebenserfahrung (Nachahmung und Beispiel) durch Schutz gegen die Umwelt (Für-

sorge) und Anpassung an die Umwelt (Zucht und Lehre) ihre Nachkommen lebensfähig zu machen. So tritt neben den ursprünglichen Bildungstrieb des Lebens die Bildungshilfe des Lebens. Je gesicherter das Fortkommen einer Art ist, desto schwächer ist die Zucht. Lernen (Bildungstrieb) und Lehren (Bildungshilfe) findet sich schon im Tierreich.

Die Bildungshilfe wirkt auf die Entfaltung des Lebens zurück. Der Mensch ist ein Geschöpf des Lebens; durch die Rückwirkung auf das Leben erscheint er als Schöpfer des Lebens. Die Rückwirkung des Menschen auf das Lebensganze nennen wir Kultur. Kultur ist gestaltetes Leben, eine mögliche Form des Lebens. Kultur ist ein Lebensvorgang in einem bestimmten Raum und in einer bestimmten Zeit, den Gesetzen des Gesamtlebens unterworfen. Kulturen entstehen, reifen, vergehen, erstarren, sind gesund oder krank. Was das Leben hervorbringt oder erfordert, ist, von dem Lebensvorgang aus betrachtet, ein Kulturgut, von der Stellungnahme zu diesem Vorgang aus gesehen, ein Kulturwert. Gemeinsame Erbanlage und gemeinsames Schicksal der Kulturträger ergeben die verschiedenen Arten der Kulturen.

Neben der Fähigkeit zur Rückwirkung auf das Leben, neben der Kulturfähigkeit, hat das höchste Geschöpf des Lebens, der Mensch, die Veranlagung zur Lebensbewußtheit. Die Bewußtheit der Rückwirkungsmöglichkeit auf das Leben wird zum Kulturbewußtsein. Kulturfähigkeit und Kulturbewußtsein ergeben die Kulturverantwortung. Die vom Kulturbewußtsein geschaffenen Maßstäbe bilden den geistigen Überbau der Kultur.

Jedes einzelne menschliche Leben ist darauf angelegt, die Entwicklung des Gesamtlebens zu durchlaufen, soweit die Veranlagung, der eigene Lebensraum und die eigene Lebenszeit das zulassen, von der Bewältigung der einfachsten Lebensnotwendigkeiten bis zur Beherrschung der feinsten Lebenskünste, von dem dumpfen Lebensgefühl, von triebhaftem Handeln und unklaren Vorstellungen bis zur Lebensklarheit und Lebensverantwortung. Alle Bildung ist Selbstvervollkommnung. Wie weit das einzelne Leben dabei kommt, ist sein Lebensschicksal. Neben den hochentwickelten Spätformen bleiben die einfachsten Frühformen stehen.

Der Bildungstrieb stößt auf die Armut oder die Fülle des vor ihm gelebten Lebens, auf die einfache Erbschaft der Geschlechterreihe oder auf die Hinterlassenschaft von Jahrtausenden. Das führt mit Notwendigkeit zu einer Auseinandersetzung mit der umgebenden oder früheren Kultur, mit ihren Gütern und ihren Wertungen. Je höher die Meisterschaft, desto länger die Lehrzeit. Bei der Auseinandersetzung handelt es sich nie um eine bloße Übernahme, sondern zugleich um eigene Auffassung und Umgestaltung der Kultur. Die Auseinandersetzung kann Hinnahme oder Kampf sein. Sie spielt sich vornehmlich zwischen der Geschlechterfolge ab, zwischen Alter und Jugend. Aus dem Bildungs-

trieb leitet sich das Recht auf Bildung des heranwachsenden Geschlechtes her. Das erwachsene Geschlecht hilft dem heranwachsenden bei der Auseinandersetzung mit der vorhandenen Kultur je nach dem Grade der Bewußtheit und des Verantwortungsgefühls. Seine Erziehungsgrundsätze sind geleitet und unterbaut von den Lebenswerten, die ihm als die wichtigsten erscheinen. Es geht also der Bildungstrieb des jungen Geschlechtes auf die Kultur aus und der Erziehungswille des alten Geschlechtes von der Kultur aus. Glaube an die Bildungsmöglichkeit und den Bildungstrieb und Einstellung auf die Kultur sind die Grundlagen aller bewußten erzieherischen Tätigkeit.

II.

Der Mensch ist nicht nur Träger einer bestimmten Erbmasse, Vertreter einer bestimmten Lebensstufe, Erzeuger neuen Lebens, Mensch in biologischem Sinne, sondern zugleich Glied eines oder mehrerer Gesellschaftsgebilde. Das menschliche Leben vollzieht sich im Bereiche des Gesamtlebens vornehmlich in den Gebilden, die durch die gleiche Rückäußerung von Menschen auf die Umwelt entstehen. Die gesellschaftlichen Gebilde (nach Scheidt Siebungsgruppen) verselbständigen sich, ohne sich vom Lebensganzen zu lösen, und bedeuten eine besondere Macht. Sie ergreifen den einzelnen Menschen, ziehen ihn in sich hinein, formen ihn. Das Verhältnis zwischen Einzelmensch und Gesellschaft ist aber wechselseitig nach dem allgemeinen Lebensgesetz, daß der Mensch Geschöpf und Schöpfer des Lebens ist; wie das Gesellschaftsgebilde auf den Menschen einwirkt, so wirkt auch der Mensch auf das Gesellschaftsgebilde ein. Die Bindung der Glieder untereinander kann innerlich sein, so daß der einzelne stark gebunden, beziehungsweise gut geschützt ist. Wir nennen das eine Gemeinschaft. Die Bindung kann äußerlich sein und dem einzelnen Entwicklungsfreiheit lassen, beziehungsweise ihm keinen Halt geben. Wir sprechen dann von Gesellschaft. Je stärker und eigenartiger das einzelne Leben ist, um so mehr hebt es sich über die Gesellschaft oder fällt aus der Gesellschaft heraus.

Die gesellschaftlichen Gebilde erstrecken sich räumlich von dem kleinsten Kreis der Familie, Sippe, dem Stamm bis zum Volk, wo die Blutsverbundenheit noch in jedem einzelnen Zusammenschluß nachgefühlt wird; sie umfassen Stand, Kaste, Kult, Beruf, Staat, wo die Zweckverbundenheit vorwiegt. Die gesellschaftlichen Gebilde stehen aber als Lebensgebilde auch im Strom der Zeit, sind dem Wandel unterworfen, geschichtlich bedingt. Innerhalb des gesellschaftlichen Gebildes herrschen die Beziehungen des Über-Untereinander, Miteinander, Gegeneinander, anders ausgedrückt, es herrscht ein Machtverhältnis, Gemeinschaftsverhältnis, Kampfverhältnis.

Die wichtigste Spannung der Gesellschaftsgebilde, durch die sie beson-

ders in die Zeit verflochten sind, ist der Gegensatz zwischen dem heranwachsenden und erwachsenen Geschlecht. Das junge Leben drängt in die Reihen der Erwachsenen durch den in den Erbanlagen begründeten Geselligkeitstrieb; das erwachsene Geschlecht ordnet das heraufkommende nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen durch Auslese ein und gewährt ihm die nötige Erziehungshilfe. Die Nachahmung auf der einen Seite wird unterstützt durch die Gewöhnung und Erziehung von der anderen Seite. In dem Gesellschaftsgebilde liegen, je nach dem Stande seiner Entwicklung, neben den fördernden Kräften auch die Hemmungen für eine Eingliederung. Je verwickelter die gesellschaftlichen Gebilde sind, je mehr Entwicklungsschichten nebeneinander stehen geblieben sind, je älter und unjugendlicher die Formen sind, um so schwieriger wird es dem jungen Leben, sich einzuordnen, zumal wenn beide Geschlechterfolgen mit Geltungsansprüchen auftreten. Daß es bis zu einer Jugendemanzipation kommt, ist freilich selten. Der Gegensatz zwischen Alter und Jugend zieht sich durch alle gesellschaftlichen Gebilde hindurch. Mehrere solche Gebilde nebeneinander streiten sich um die gesellschaftliche Macht. Das gesellschaftliche Gebilde der größten Macht bestimmt die Art und den Umfang der Bildungshilfe, gibt der Erziehung Richtung und Gepräge. Der Kampf der Gesellschaftsgebilde untereinander wird zum Ringen um die Jugend.

Das erwachsene Geschlecht verfügt über bestimmte Erfahrungen, Anschauungen, Gepflogenheiten, Sitten, Gesetze; es ist im Besitz der gesellschaftlichen Überlieferung. Es hat bestimmte Güter, Werte, Zielsetzungen und Hochbilder, die aus dem menschlichen Zusammenleben hervorgegangen sind. Es hat eine bestimmte Möglichkeit des Zusammenlebens angenommen, die gesellschaftliche Kultur. Das erwachsene Geschlecht ist der Träger oder Verwalter dieser Kultur, das kommende Geschlecht ist der Erbe, der die Kultur aufnehmen, verarbeiten, weiterführen soll. Daraus entsteht für beide Geschlechterreihen eine Kulturverpflichtung. Der Bildungsvorgang spielt sich innerhalb der gesellschaftlichen Gebilde ab. Die Kunde von der Kultur muß im Mittelpunkt der Bildung und Erziehung stehen.

III.

Das Bewußtwerden des Unterschiedes vom anderen und der Gesellschaft führt zur Entstehung des Ichs, des Trägers der Lebensbewußtheit. Das Leben erlangt im Ich die Erlebensfähigkeit. Der Mensch ist Mensch nicht nur im biologischen und soziologischen Sinne, sondern auch im psychologischen Sinne. Die Erlebensfähigkeit steigert sich von der Dumpfheit bis zur Klarheit. Als ein Teil des Lebens ist das Ich vom Gesamtleben gestaltet, in den Strom der Zeit eingebettet; aber wie alles Leben ist das Ich selbstschöpferisch und neues geistiges Leben erzeugend. Die Erlebens-

fähigkeit ist eine Stellungnahme zum Leben. Die Stellungnahme ist ein Leben-Fühlen, ein Leben-Vorstellen, ein Leben-Werten. Gefühl, Geist und Wert entspringen aus dem erlebenden Ich. Die Stellungnahme des Ichs verrinnt nicht mit dem Augenblick, mit dem sie geboren wird, sondern sie erzeugt eine Rückwirkung auf das Leben. Die Leistungen menschlicher Hände und Gehirne schlagen sich in Holz und Stein, in Sprache und Schrift nieder als gegenständliches Gefühl und gegenständlicher Geist und gegenständlicher Wert, die dem Ich nun ihrerseits entgegentreten. Dadurch daß die Stellungnahme biologische und soziologische Lebensvorgänge begleitet, tritt eine Vergeistigung der Vorgänge selbst ein. Auf keinem Gebiet ist das so deutlich, als auf dem der Fortpflanzung, wo die Kultur ein ganzes neues Lebensgebiet geschaffen hat, die Erotik. Die Verselbständigung der Stellungnahme als Gefühl, Geist und Wert erscheint mitunter so stark, daß man Gefühl, Geist und Wert für das Leben selbst hält und ihren Ursprung vergißt.

Gegenständliches Gefühl, gegenständlicher Geist und gegenständlicher Wert sind im höchsten Sinne gestaltetes Leben, geistige Kultur. Je nach der Entwicklungsstufe des Ichs, seiner Erlebnisfähigkeit, erfolgt die Auseinandersetzung zwischen Ich und geistiger Kultur. Das Ich hat zwei Blickrichtungen, eine um sich und eine in sich, auf die umgebende Welt und in die innere Welt. Erst bei einer gewissen Erlebnisfähigkeit erfolgt die Entdeckung der Umwelt und die Entdeckung des Ichs.

Ist die geistige Kultur so fremd, so verwickelt, daß das Erlebnis ausfällt, dann gibt es überhaupt keine Auseinandersetzung. Wirkt die Kultur als Anreiz, so erweckt sie Liebe und Begeisterung; erscheint sie als Zwang, so läßt sie gleichgültig, ruft Widerspruch hervor und löst Haß aus. Die Auseinandersetzung des Ichs mit der geistigen Kultur nennen wir in besonderem Maße Bildung. Es handelt sich nicht bloß um eine Zurückverwandlung der Kultur in die innere Bewegung der Seele, sondern um ein Ergreifen und eine neuschaffende Umgestaltung. Das Verhältnis ist, wie der Lebensvorgang selbst, wechselseitig, ein Bilden und ein Gebildetwerden. Das Ich nimmt zu den einzelnen Kulturgebieten nicht um dieser Gebiete willen oder um der Sache willen Stellung, sondern um seiner selbst willen, je nachdem diese Gebiete für das Ich eine Lebensnotwendigkeit bedeuten. Die kulturellen Gebiete können das Ich nur insoweit zur Stellungnahme zwingen, als sie im Ich einen Widerhall zu erwecken vermögen. Die Träger der geistigen Kultur bringen diese an das Ich heran in der Weise und in der Auswahl, als sie von der Notwendigkeit überzeugt sind. So kommt das Ich, entsprechend seiner Veranlagung, je nach dem Grad seiner Kulturfähigkeit und Kulturwilligkeit, zur Kulturkenntnis, Kulturwertung, Kulturübernahme und Kulturschöpfung.

IV.

Die Rückwirkung des Menschen auf das Leben, die Kultur, die den Lebensraum und die Lebensweise des Menschen mehr und mehr erweitert und erhöht, indem die gesellschaftlichen und geistigen Gebilde immer reicher, eigenartiger, unterschiedlicher sich auf den Lebensgrundlagen aufbauen, entfernt den Menschen aber zugleich von diesen Lebensgrundlagen. Dadurch kommt, mit steigender Entwicklung, der vom Leben erzeugten Bildungshilfe immer größere Bedeutung zu. Sie bezweckt die Erhaltung des Lebens auf der Kulturhöhe und die Unterstützung der Selbstvollendung der Kultur.

Jede Bildungshilfe muß zunächst dem jungen Leben Entwicklungsfreiheit lassen; das Leben entzündet sich durch Weckung und Steigerung der Erlebnisfähigkeit. Der Eigenbewegung des Lebens, der Selbsttätigkeit, muß die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Kultur gegeben werden. Je unmittelbarer das geschehen kann, je „lebensnäher" die Auseinandersetzung erfolgt, um so nachhaltiger wird die Bildungshilfe sein. Sie wird den Lebensraum so wertvoll wie möglich gestalten, denn die Idealbildung erfolgt nach dem Lebenskreis, in dem sich der Jugendliche befindet. Alle Bildungshilfe muß selbst Leben sein, denn Leben entzündet sich nur an Leben. Ideale müssen vorgelebt, nicht vorerzählt werden. Die Bildungshilfe wird sich in der Richtung zu bewegen haben, die die Kultur eingeschlagen hat und die das junge Leben einschlagen wird, vom Unbewußten zum Bewußten, vom Trieb zur Verantwortung, vom Spiel zur Arbeit, vom Gegenständlichen zum Geistigen.

Da jedes menschliche Leben in gewissem Sinne den Weg der Kultur durchläuft, so muß die Bildungshilfe ihm diesen Weg abkürzen und dafür sorgen, daß es den Anschluß an die gegenwärtige Kultur erreicht. Aus der unübersehbaren Fülle der Kulturerscheinungen muß eine Auswahl getroffen werden. Klare, feste Grundbegriffe müssen die Kulturgesetzlichkeit erkennen lassen. Nicht jede Kulturerscheinung ist auch ein Kulturgut, und nicht alle Kulturgüter sind Bildungsgüter. Es muß daher von der Bildungshilfe das Kulturgut zum Bildungsgut umgewandelt werden. Das Bildungsgut muß in seinem geistigen Bau ganz oder teilweise der jeweiligen Entwicklungsstufe der einzelnen Lebensformen entsprechen.

An die Jugend treten Tatsachen heran, die ihr unverständlich sind; die Jugend trifft auf Begriffe, die für sie leer erscheinen. Daher gilt es, die Tatsachen begrifflich zu fassen und die Begriffe mit Inhalt zu erfüllen. Jeder Eindruck ist wirksam, gleichgültig, ob er richtig oder falsch ist, gut oder schlecht. Daher hat die Bildungshilfe je nach dem Stand ihrer Erkenntnis die richtigen Eindrücke zu festigen und die falschen richtigzustellen und zur Urteilsfähigkeit zu führen. Das Bildungsgut muß einheitlich sein. Besondere Rücksicht wird die Bildungshilfe auf die jugendliche Einstellung nehmen. Sie wird das bildhafte Vorstellen

der Jugend ebenso beachten wie die Überwertigkeit der jugendlichen Vorstellungen und die Überschätzung ihres Eigenwertes auf das richtige Maß zurückführen. Hier erwächst der Bildungshilfe eine ganz besondere Verantwortung, da die ersten Eindrücke der Kindheit und Jugend die nachhaltigsten und grundlegendsten sind.

Die Wichtigkeit der Bildungshilfe nimmt zu, je größer die Kluft zwischen Jugend und Kultur wird. Der Ausgleich des Gegensatzes zwischen der Ursprünglichkeit der Jugend und der Kultiviertheit der Erwachsenen ist eine wesentliche Leistung der Bildungshilfe. Mit der Entwicklung der Kultur wachsen die Gefahren. Durch die Verfrühung trifft der Jugendliche mit Kulturerscheinungen zusammen, die er nicht bewältigen kann, die ihm schaden oder die ihn um die eigene, selbständige Entwicklung betrügen. Die Vielheit der Eindrücke führt zur Verflachung. Die Versachlichung des Lebens, die in gleicher Richtung mit der Entpersönlichung geht, erschwert dem Jugendlichen die Fühlungnahme. Die Unverständlichkeit der Eindrücke ruft das Gefühl der Sinnlosigkeit hervor. Die Hetze des Lebens läßt den Jugendlichen nicht zu sich selbst kommen, d. h. reifen.

Biologisch zeigen sich die Schäden durch die Zusammenballung der Menschen in der Großstadt, wo Nahrungsmangel und Wohnungsnot die Gesundheit der Jugendlichen bedrohen, wo die Jugend in gänzlich ungeeignetem Lebensraum aufwächst. Hierher rechnet auch die Tatsache, daß die Kulturentwicklung die Fortpflanzung um Jahre über das Fortpflanzungsalter hinausschiebt oder durch wirtschaftliche Schwierigkeiten es überhaupt nicht zur Fortpflanzung kommen läßt. Soziologisch erschwert die Zerstörung der Familie, das Hineinziehen der Jugend in die Altersverbände, das Aufsaugen durch die Wirtschaft ebenso wie die Ausschaltung aus der Wirtschaft, die Arbeitslosigkeit, die Entwicklung der Jugend. Genau so große Widerstände stellen sich psychologisch der Entwicklung der Jugend entgegen. Straße, Presse, Kino vermitteln laufend die Eindrücke, Melodien und Schlagertexte erfüllen die Ohren. Das Verhalten der Erwachsenen beeinflußt die Entscheidung; politische Parteien und Weltanschauungen ziehen die Jugend an sich.

So tritt neben die biologische Zucht, die den Menschen durch die Anforderungen des Lebens für die Anforderungen des Lebens anpaßt, neben die soziologische Erziehung, die den Menschen durch und für die Gesellschaftsgebilde erzieht, neben die psychologische Bildung, die den Menschen durch und für die geistigen Schöpfungen und Werte bildet, die pädagogische Hilfe im eigentlichen Sinne, die die Jugend den Gegensatz zwischen Jugend und Kultur durch Verständnis für die Kultur und Verpflichtung auf die Kultur überwinden läßt.

* *

Kind und Geschichte.

Über Methoden zur Erfassung des historischen Bewußtseins.

Von Herbert Freudenthal.

Das Hauptarbeitsgebiet einer neuen Didaktik der Schulfächer ist eine bildungspsychologische Grundlegung, die sich von den Erkenntnissen der allgemeinen Entwicklungspsychologie wohl führen läßt, im übrigen aber nachdrücklich die Frage stellt nach dem besonderen Verhältnis des Kindes und Jugendlichen zu Gegenstand und Betrachtungsweise des Einzelfachs. Diese Arbeit ist auf den verschiedenen Feldern verschieden weit vorgeschritten. Während die Fächer, die der Ausdrucksschulung dienen, wie der Sprach- und Zeichen-, aber auch der Musikunterricht, bereits mitten in der Aussprache über methodische Folgerungen aus den psychologischen Erhebungen stehen, ist in den Fächern, deren Aufgabe vorwiegend die Pflege der Erkennens- und Verstehensfunktionen ist, noch kaum etwas geschehen. Natur, Kunst, Geschichte, jene drei Bereiche vorgegebener Schulinhalte, sind wissenschaftlich, philosophisch und ästhetisch zwar nach allen Richtungen hin erkundet und betrachtet; ihre kinder- und jugendtümlichen Projektionen jedoch sind zumeist noch verschleierte Bilder. Verhältnismäßig günstig liegt es bei der Kunst, wo die normative Kunsterziehung durch die neueren Untersuchungen etwa zur Jugendschriftenfrage allmählich abgebaut wird. Besonders arg aber ist es um die Geschichte bestellt. Die Kindertümlichkeit des Geschichtsunterrichts, überall als ungelöstes Problem empfunden, ist nahezu ausschließlich dem intuitiven Verhalten des Praktikers anheimgegeben, und wo er seine Erfahrungen theoretisch weitet, gelangt er zu ganz allgemeinen Forderungen: wie Lebendigkeit, Heimatgebundenheit, Gegenwartsbezogenheit usw.[1] Ansätze zu einer systematischen Erfassung des Verhältnisses von geschichtlicher Welt und heranwachsendem Gegenwartsmenschen bringt erst Wenigers neuartiges Buch[2]; doch gewinnt er die Kategorien zur Kennzeichnung des geschichtsunterrichtlichen Altersaufbaus vorwiegend aus einer vergleichenden Betrachtung von Bildungstheorien des letzten Jahrhunderts.

Das Material für eine geschichtsdidaktische Stufentheorie ist aber offenbar nur zu erlangen durch planmäßige empirische Untersuchungen. Bei dem Mangel an einschlägigen Vorarbeiten gilt es, dafür einheimische Formen und Formeln neu aufzustellen und in vielfacher Erfahrung zu eichen. Nachstehend seien in einem Bericht über typologische Erhebungen dieser Art, die mit Studenten der Pädagogischen Akademie Kiel unter Mithilfe von Lehrern an den Akademieschulen vorgenommen wurden, einige Wege vorgeschlagen und mit literarischen Hinweisen auf ergänzende Versuche zur Aussprache gestellt. Die Auswertung beschränkt sich mithin auf die Volksschule und richtet sich mehr auf die Methode als auf den Befund. Sie deckt sich in manchem mit den Untersuchungen von

[1] Als Beispiele für derartige Versuche einer psychologischen Unterbauung des Geschichtsunterrichts seien außer den älteren Schriften von Scheiblhuber nur genannt: Herwagen, Der Geschichtsunterricht in der christlichen Volksschule und seine psychologische Grundlage. München-Gladbach 1922; Fehring u. Freudenthal, Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M. 1924; Peters, Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Frankfurt a. M. 1928. — [2] Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1926.

Sonntag, dessen Dissertation[1] mir während der Arbeit zu Gesicht kam; von einer Hereinbeziehung seiner Anregungen und Ergebnisse in den vorliegenden Bericht ist aus begreiflichen Gründen Abstand genommen worden; die bald zu erhoffende Drucklegung seiner reichhaltigen Schrift, der ersten ihrer Art, wird manche der an dieser Stelle niedergelegten Erfahrungen bestätigen und erweitern.

1. Allgemeine Beliebtheitsuntersuchungen.

In einem einzigen Punkte kann sich die Erfassung des historischen Bewußtseins allerdings auf eine reichhaltige, rund dreißigjährige Vorarbeit stützen, hinsichtlich des Interesses nämlich, das der Geschichtsunterricht als Fach schlechthin bei den Schülern findet. Über derartige Beliebtheitsuntersuchungen ist so häufig und gründlich berichtet worden[2], daß ihre Aufnahme in den vorliegenden Plan lediglich dem Bestreben entsprang, in ihre Problematik einzuführen und ihre Methodologie im einzelnen zu studieren.

Die letztere wirft im wesentlichen versuchstechnische Fragen auf: Ob nur das liebste oder auch das unliebste Fach erkundet oder die Namhaftmachung von je zwei oder drei oder eine abgestufte Skala der Fachinteressen verlangt wird; ob sämtliche Fächer zur Wahl gestellt oder die theoretischen und die technischen Fächer getrennt behandelt werden; ob schriftliche oder mündliche, anonyme oder namentliche Erledigung vorzuziehen ist; ob ohne Erinnerungshilfen gearbeitet wird oder die Fachbezeichnungen diktiert, an die Tafel geschrieben oder in Formularen vorgelegt werden; ob im letzten Falle die Kennzeichnung durch Unterstreichen oder durch Beisetzen von Zahlen erfolgt; ob, bis zu welchem Grade und in welcher Form sich das Ergebnis rein rechnerisch auswerten, tabellarisch festlegen und graphisch darstellen läßt.

Die eigentliche Problematik der Beliebtheitsuntersuchungen, die bekanntlich im allgemeinen[3] ein reges Interesse aller Altersstufen beider Geschlechter[4] für den

[1] Sonntag, Das historische Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Hamburger Dissertation (Manuskript).

[2] Es seien nur einige der wichtigsten Schriften und Aufsätze genannt, die weitere Literaturnachweise enthalten: Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Z. f. päd. Psych. VII (1905), 267ff. — Lobsien, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Langensalza 1909 (Manns Päd. Mag., 361). — Keller, Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Z. f. angew. Psych. III (1909), 97ff.; Nachwort dazu von Lipmann. Ebd. IV (1911), 585ff. — Hoffmann, Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. Z. f. päd. Psych. XII (1911), 458ff. — Lode, Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder. Ebd. XIV (1913), 291ff.; 320ff.; 359ff. — Pommer, Die Erforschung der Beliebtheit der Unterrichtsfächer. Ihre psychologische Grundlage und ihre pädagogische Bedeutung. Wien (Progr.) 1914. — Brandell, Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichtsfächern. Leipzig 1915 (verk. Übers. d. schwed. Ausg. v. 1913, durchges. v. Stern). — Deuchler, Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen. Z. f. päd. Psych. XVIII (1917), 13ff. — Deuchler, Über Analyse und Einteilung der Motive bei den Beliebtheitsuntersuchungen. Z. f. angew. Psych. XII (1918). — Voigts, Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen. Ebd. XXIV (1924), 225ff. — Malsch, Das Interesse der Schüler. Handb. d. Arbeitsunterr. f. höh. Sch. I. Frankfurt 1925. 49ff. — Lunk, Das Interesse. Leipzig 1927. II, 214ff. — Vgl. noch die nächsten Anmerkungen.

[3] Zu abweichenden Ergebnissen kommen Malsch, Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen. Z. f. päd. Psych. XXII (1921), 234ff., und Bode, Beliebtheit der Unterrichtsfächer bei Landkindern. Ebd. XXVI (1925), 423ff.

[4] Vorwiegend allerdings Knaben; Ausdeutung dieses Unterschiedes bei Stern, a. a. O., 292f.

Geschichtsunterricht ausweisen, liegt in den mannigfachen Fehlerquellen. Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, daß häufig nicht die Sache — der Gegenstand des Geschichtsunterrichts —, sondern die Person — der Geschichtslehrer — oder zum mindesten die von der Person getragene Unterrichtsmethode von den Schülern als beliebt oder unbeliebt beurteilt wird und daß sich die Für- oder Widererklärung in vielen Fällen nicht auf den Gegenstand als Ganzes, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt, z. B. auf den Stoff der letzten Fachstunde, erstreckt. Man hat deshalb vorgeschlagen, einer und derselben Klasse in Abständen die gleichen Beliebtheitsfragen vorzulegen, und einige Versuche dieser Art [1] lassen vermuten, daß von einem ständigen Interesse nur sehr bedingt gesprochen werden kann; das würde den Wert derartiger Erhebungen erheblich beeinträchtigen. Immerhin hat Stern [2] einen von der Lehrerpersönlichkeit relativ unabhängigen Beliebtheitswert des einzelnen Faches herausstellen zu können geglaubt, und die weitere Erörterung hat sich dann der Frage zugewandt, welche anderen Faktoren (Begabung, Schwierigkeit, Milieu usw.) die Entscheidung bestimmen können; dabei ist man [3] insbesondere dem Verhältnis von Beliebtheit und Interesse nachgegangen.

Nun gibt es ein Mittel, jene Fehlerquellen z. T. auszuschalten oder wenigstens sichtbar zu machen, die Warum-Frage, d. h. die Frage nach den Motiven [4] — oder vielleicht richtiger [5]: nach den Werteinsichten — der Entscheidung. Sie ist als notwendige Ergänzung des Versuches beispielsweise von Lode, Brandell, Malsch, Voigts, Bode gestellt, von Deuchler methodologisch betrachtet worden und hat ihre für unseren Gegenstand aufschlußreichsten Beantwortungen gefunden in den Erhebungen von Weigel [6] bei Jugendlichen.

Lode [7] faßt die Schüleraussagen dahin zusammen: „Ein Hauptgrund für die Beliebtheit der Geschichte ist: Man bekommt erzählt! Daneben ziemlich oft: Ich höre gern vom Krieg; man lernt die großen Helden und Entdecker kennen." Aus Weigels reichhaltigem Material seien noch einige andersartige Antworten [8] hinzugefügt: „Weil ich den Lauf der deutschen Geschichte gern kennen lernen möchte" — „Man lernt seine Vorfahren und ihre Sitten kennen, wovon ich sehr gern höre" — „Dann kann man sich bei diesen Fächern mehr denken, als wenn man nur nach derselben Regel immer rechnet". Die Erhebungen der studentischen Arbeitsgruppe weisen folgende Typen aus: a) Die Schwierigkeit der Beantwortung führt zu einer bloßen Umschreibung der positiven Entscheidung: „Weil es mir gefällt" (5. Schj.) — „Es ist interessant" (6., 7., 8. Schj.) — „Weil es spannend zu lesen und zu hören ist" (7. Schj.), „lebendig" (9. Schj.). — Damit ist schon ein Übergang gegeben zu b) (Warum spannend, lebendig?) „Weil meistens von großen Heldentaten gesprochen wird" (7. Schj.). — c) „Ich mag gern von früher hören" (5. Schj.), „von alten Zeiten" (6. Schj.). — d) „Ich mag gern von den Vorfahren hören" (6., 7. Schj.) — „Ich sehe daraus, wie unser Volk

[1] Z. B. Lode, a. a. O., und Keller, Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler. Z. f. päd. Psych. XII (1911), 593ff. — [2] Stern, a. a. O. 273. — [3] So vor allem Deuchler, Voigts und Lunk, a. a. O. — [4] Malsch, Das Interesse der Schüler, a. a. O. 58, unterscheidet z. B. „Stoff-", „Lehrer-", „Schülermotive" und „Sonstiges" (Elternhaus, Zensur). — [5] Vgl. Arp, Das Staatsbewußtsein. Hamburg 1930. 154f. — [6] Weigel, Vom Wertereich der Jugendlichen I. Leipzig-München 1926. 45f.; 100f.: „Diese Gründe sind für die ganze Untersuchung das Wichtigste." — [7] a. a. O., 367. — [8] a. a. O. 120; 143; 128.

früher gewesen ist" (7. Schj.) — „Weil man da erfährt, wie unsere Vorfahren früher gelebt haben, wie sie wohnten usw." (9. Schj.). — e) „Hier kann man sehen, wie das Volk früher dachte" (8. Schj.) — „Wir sehen, wie damals die Leute noch sehr unerfahren und dumm waren" (8. Schj.). — f) „Man kann sehen, wie die Menschen mehr zum Denken übergegangen sind" (8. Schj.) — „Man kann gut die frühere Zeit mit dieser vergleichen" (8. Schj.) — „Um mit der heutigen Zeit zu vergleichen" (9. Schj.). — Vereinzelte Ablehnung wurde, offenbar vom Elternhause beeinflußt, begründet: „Ich mag keine Geschichte. Was früher war, geht uns nichts an. Es handelt ja von Kaisern und Königen. Wir sind eine Republik und wollen wissen, was jetzt los ist" (8. Schj.). — Im übrigen vgl. 2. Besondere Beliebtheitsuntersuchungen. —

Der stark reflektierende Charakter macht diese üblichen Formen der allgemeinen Beliebtheitsuntersuchung für die unteren Altersstufen wenig geeignet; ebenso tut hier die Labilität der verlangten Vollentscheidung dem Wert des Ergebnisses erheblich Abbruch, ganz abgesehen davon, daß die Frage nach einem „Fach" Geschichte frühestens im Laufe des 5. Schjs. gestellt werden kann. Deshalb ist es ratsam, nach Erhebungen Umschau zu halten, die diese Mängel nicht aufweisen, und sie zum mindesten zur Ergänzung heranzuziehen. Dahin gehören schon ganz allgemein die freiwilligen und angeregten Selbstdarstellungen der Jugend[1]; in der diesem Bericht zugrunde liegenden Arbeit sind einige Sonderformen erprobt worden.

a) Die Schülerfrage. Busse[2] hat bereits in einem längeren Aufsatz 600 freiwillige Schülerfragen für das Problem der Beliebtheit von ganzen Unterrichtsfächern und einzelnen Unterrichtsgebieten ausgewertet. Seine Ergebnisse haben den günstigen Umstand zur Voraussetzung, daß die untersuchte Klasse an die regelmäßige Benutzung eines Fragekastens gewöhnt und somit eine besondere Versuchseinstellung nicht erforderlich war. Im Durchschnitt werden die Kinder vor eine neue Situation gebracht werden müssen; so wurde in unserem Falle etwa gesagt: „Wir wollen uns heute einmal ein bißchen gemütlich unterhalten. Ihr fangt an zu fragen, was ihr gern wissen möchtet oder was ich euch erzählen soll. Wenn ich es weiß, werde ich es gleich nachher tun, sonst morgen oder übermorgen. Also überlegt euch, was ihr fragen wollt; ich will mir das aufschreiben, damit ich's nicht vergesse."

Busse hat auf Grund seiner Versuche (13. Lj.) festgestellt, daß auf die Abteilung „Kulturkunde und Geschichte" verhältnismäßig viele Fragen (63 = 10 %) entfallen[3]; doch ergibt sich bei näherer Prüfung, daß die eigentlich geschichtlichen Fragen innerhalb dieser Gruppe wiederum nur einen Bruchteil ausmachen, und die Erfahrungen der studentischen Arbeitsgruppe sind ähnlich. Soweit die Kinder überhaupt zum Fragen anzuregen waren, wünschten z. B. Knaben im 4. Schj. Lichtbilder zu sehen in dieser Reihenfolge: Märchenbilder, schöne Landschaften, Bilder von früher; es folgten dann allerdings viele und eingehende Wünsche über dies letzte Gebiet, und schließlich einigte sich die Klasse darauf, doch zunächst geschichtliche Bilder vorgeführt zu bekommen. Auf der Oberstufe hingegen wollten sich geschichtliche Fragen von selbst nicht einstellen. Die un-

[1] Vgl. z. B. Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926, und die dort S. 244 verzeichnete Literatur. — [2] Busse, Kinder fragen den Lehrer. Leipzig 1931 (S.-A. aus der Z. f. angew. Psych. XXXII [1929], 398ff.). — [3] Busse, a. a. O. 14ff.; 46f.; 51.

gewohnte Aufforderung wurde zögernd ausgenutzt, einige aktuelle Probleme anzudeuten oder bestimmter zu umreißen, z. B. „Dinge, die das Leben betreffen" (M. 8. Schj.), „die Todesstrafe" (Kn. 9. Schj.); nach geschichtlichen Sachverhalten wurde erst auf Eingreifen des Lehrers gefragt, und es gab sich dann mehr ein politisches als ein rein historisches Interesse kund[1]. Dieser Befund würde die aus den üblichen Beliebtheitsuntersuchungen hervorgehende verhältnismäßig hohe Wertschätzung der Geschichte herabmindern; doch ist er ebenso wie das Ergebnis Busses für eine Verallgemeinerung keineswegs breit genug fundiert.

b) Das Lieblingsbuch. Mit der Verlegung des Schwergewichts in der Jugendschriftendiskussion vom ästhetischen Hochziel in die psychologischen Grundlagen hat auch hier eine systematische Beliebtheitsforschung eingesetzt, die auf Grund von Erhebungen an Ausleihbibliotheken die meistgelesenen Jugendschriften bestimmen und durch ihre Einordnung in oberbegriffliche Gruppen die Lieblingsbuchtypen der Altersstufen herausstellen will. In der Aufgliederung des Materials tritt neben Märchen, Bilderbuch, Spezifischer Jugendschrift alten Stils, Jungengeschichte, Exotischem Abenteuer, Mädchengeschichte, Roman und Novelle, Belehrender Literatur auch die Historische Erzählung auf, und das Interesse für diese Gattung wird beispielsweise bei Rumpf[2] für die Zeit unmittelbar vor Beginn der geschichtlichen Unterweisung (9./10. Lj.) mit nur 0,38 %, dann aber nach dauerndem Anstieg für das 14./16. Lj. mit 15 % verzeichnet; Stadt und Land unterscheiden sich dabei nicht wesentlich voneinander, wohl aber Knaben und Mädchen.

Dies Ergebnis bedeutet, ebenso wie der Schülerfragenbefund Busses, keine Bestätigung der allgemeinen Beliebtheitsuntersuchungen, wenn es auch für das geschichtliche Interesse vor allem der Oberstufe schon erheblich günstiger ausfällt und durch andere Jugendschriftenumfragen zugunsten einer Bevorzugung historischer Literatur noch weiter (z. B. 2—25 %, 11—27 %[3]) verschoben wird. Das ist teilweise zurückzuführen auf Mängel in der Kategorienbildung zumindest für den hier zur Erörterung stehenden Zweck; so sind bei den Märchen die Sagen mit einbegriffen, und auch die Gruppen Abenteuer, Spezifische Jugendschrift alten Stils, Roman und Novelle, Belehrende Literatur werden historische Stoffe mit enthalten[4]. Dennoch ist Rumpfs[5] Meinung im großen und ganzen wohl beizupflichten, daß nicht nur beim Kleinkind, sondern auch auf den späteren Entwicklungsstufen „die Orientierung in vergangenen Zeiten der Orientierung im umgebenden Raum zeitlich nachfolgt, d. h. daß sich der Zeitsinn erst nach dem Raumsinn entwickelt."

Eigene Untersuchungen sind zu diesem Thema nicht angestellt worden, weil der durchschnittliche Bestand der Schülerbüchereien dafür nicht geeignet ist. Dennoch bleibt zu erwägen, ob nicht gerade kleinere Erhebungen an Schulen mit sorgfältig ausgewähltem, stilistisch gleichwertigem Material dem hier verfolgten Zweck besser dienen als jene großen Umfragen an Ausleihbüchereien.

c) Der wahlfreie Bilderaufsatz. Je nach den in einer Klasse gebräuchlichen Formen schriftlicher Darstellung werden die Kinder aufgefordert, ein Bild zu beschreiben oder über ein Bild zu schreiben. Dies Bild kann sich jeder Schüler

[1] Vgl. den ähnlichen Befund bei Busemann, a. a. O. 163ff. — [2] Rumpf, Kind und Buch. Berlin-Bonn, 1928. 47; 48; 61. — [3] Ebd. 48; 53; vgl. noch 78. — [4] Vgl. ebd. 79. — [5] Ebd. 116.

aus einer reichgefüllten Sammelmappe des Lehrers nach reiflicher Prüfung selbst aussuchen; er betrachtet es auf seinem Arbeitsplatze und darf es gegebenenfalls vor Beginn der Niederschrift noch wieder gegen ein anderes eintauschen. Aus dem Wahlanteil der geschichtlichen Bilder läßt sich der Grad eines entsprechenden Interesses erschließen.

Ein Vorteil dieses Versuches besteht neben seiner Unverfänglichkeit darin, daß eine gegenseitige Beeinflussung ausgeschlossen ist. Um so schwerer sind die Voraussetzungen zu erfüllen: die Beschaffung eines möglichst einheitlichen Bildmaterials für alle Fächer, das im besonderen nicht durch Unterschiede in der technischen Darstellung (Großformat—Kleinformat, mehrfarbig—einfarbig) die „Sachlichkeit" der Wahl trübt; am besten eignen sich deshalb vielleicht eigens für diesen Zweck hergestellte photographische Abzüge.

An der Unmöglichkeit, in verhältnismäßig kurzer Zeit ein nach Art und Zahl ausreichendes Bildmaterial zu beschaffen, krankte denn auch die tatsächliche Durchführung des Versuches, so daß Erfahrungen kaum gesammelt werden konnten. Dennoch sollte man diese Form der Erhebung im Auge behalten, zumal sie zugleich Material liefert für die Untersuchungen unter 4a und 5a, abgewandelt in den Dienst der Auswertung von 2a zu stellen ist und schließlich auch dahin geändert werden kann, daß alle Kinder über das gleiche Bild schreiben; dieses wäre danach auszuwählen, ob es eine Mehrzahl ganz verschiedener Betrachtungsweisen zuläßt.

2. Besondere Beliebtheitsuntersuchungen.

Die allgemeinen Beliebtheitsuntersuchungen geben im besten Falle lediglich eine Antwort auf die Frage, ob der Gegenstand eines Unterrichtsfaches dem Interesse einer Altersstufe begegnet oder nicht. Fruchtbringender für die besonderen fachpsychologischen Erkenntnisse sind Erhebungen über eine etwaige Wahlverwandtschaft von Altersstufe und Geschlecht zu bestimmten Einzelgebieten des Faches struktureller oder inhaltlicher Art. Es ist auffällig, daß von den zahlreichen Beliebtheitsuntersuchungen grundsätzlich nur eine einzige und dazu noch die kleinste diese besondere Fragestellung wählt: Dück[1] geht davon aus, daß bei den allgemeinen Beliebtheitsuntersuchungen manche Gebiete mit der bloßen Fachbezeichnung „Deutsch", „Geschichte" usw. viel zu weit gefaßt seien, daß sehr wohl im Rahmen eines Faches Interessen für Teilgebiete (z. B. Sprachlehre und Dichtung) sich gegenseitig ausschließen können. Er beschränkte deshalb seine Erhebungen auf ein einziges Fach, und zwar auf den Geschichtsunterricht, indem er 51 Handelsakademieabsolventen die Frage vorlegte: „Was aus dem Gesamtgebiet der Geschichte hat mich am meisten interessiert und warum?" Die Antworten stellte er zu den Gruppen „Kriegsgeschichte" (37 %) und „Kulturgeschichte" (63 %) zusammen, schloß aus weiteren Angaben innerhalb der ersten Gruppe motivisch auf „National-Begeisterung" oder „Heldenverehrung", innerhalb der zweiten gegenständlich auf „Wirtschaftsgeschichte" oder „Kunstgeschichte". Im gleichen Sinne lassen sich natürlich die übrigen Formen der allgemeinen Beliebtheitsuntersuchungen für die besondere Aufhellung der Intentionalität des historischen Interesses ausnutzen, indem man die positiven Entscheidungen für Ge-

[1] Dück, Das historische Interesse der Schüler. Z. f. päd. Psych. XII (1911), 483ff.

schichte durch entsprechende Aufforderung beredter macht; so hat z. B. Busse [1] das Zettelmaterial seines Fragekastens auch nach dieser Richtung hin ausgewertet und ein stark überwiegendes Interesse für Kulturgeschichte (insbesondere der technischen Kultur) zu ungunsten der politischen und „Schlachten"-Geschichte herausgefunden.

Nun ist aber die Anwendung solcher — auch fachwissenschaftlich nicht einwandfrei zu umreißender — allgemeinen Kategorien, wie „Kulturgeschichte", „politische Geschichte", „Kriegsgeschichte", bedenklich; zum mindesten macht sie nicht die Zugänge offenbar, durch die das Kind jeweils mit innerer Anteilnahme den Weg zur Vergangenheit sucht. Methodisch richtiger scheint es zu sein, die Antworten zunächst einmal zu scheiden nach solchen, die sich auf die Angabe einer bestimmten geschichtlichen Einmaligkeit beziehen, und solchen, die einen gleichbleibenden Gesamtträger oder eine durchgehende Ausdrucksform geschichtlichen Lebens bezeichnen. Nach dem von der studentischen Arbeitsgruppe zusammengetragenen Material entwickelt sich folgendes Bild: Es werden vorzugsweise genannt: a) Als geschichtliche Einmaligkeit: Epochen: Vorzeit, Germanen, 30jähriger Krieg, Bauernkrieg, Erfindungen und Entdeckungen, Französische Revolution, Weltkrieg. — Personen: Friedrich der Große, Napoleon, Columbus, Gutenberg, Bismarck, Wallenstein, Karl der Große. — b) Als gleichbleibender Träger der geschichtlichen Entwicklung: Nur gelegentlich das deutsche Volk: „Von den Kämpfen und Siegen der Deutschen" (M. 8. Schj.) — (Warum?) „Ich sehe daraus, wie unser Volk früher gewesen ist" (Kn. 7. Schj.) — „Weil ich ein Deutscher bin", „weil mich das am meisten angeht" (Kn. 8. Schj.). — c) Als durchgehende Ausdrucksform: „Von großen Helden und von großen Taten" (M. 8. Schj.) — „Von Kriegen und großen Männern" (Kn. 7. Schj.) — „Man ist neugierig, wer gewinnt", „Hohe, schlaue und starke Männer" (Erfinder) (Kn. 8. Schj.). Nur vereinzelt: „Kampf und Lebensweise" — „Sitten und Gebräuche" (Kn. 8. Schj.).

Aus diesen Ergebnissen dürfte ein vorwiegendes Sachinteresse für bestimmte, zeitlich abgrenzbare Einzelgebiete kaum zu entnehmen sein. Was sich heraushebt, ist lediglich die Vorzeit („Urgeschichte", „Urzeit", „Altzeit", „Anfänge der Kultur") zu der für das Kind auch die außerordentlich häufig genannten Germanen gehören, und hier hat nun die erste Deutung einzusetzen:

Es ist das Früher schlechthin, was interessiert, und zwar um so mehr, je stärker es sich abhebt gegen das Jetzt: „Wie die ersten Menschen lebten" (Kn. 9. Schj.) — „Weil es früher ganz anders war als heute" (M. 6. Schj.) — „Weil früher die Menschen ganz andere Sitten hatten als jetzt" (M. 7. Schj.) — „Weil ich Interesse für das habe, mit welchen Gedanken sich die Leute früher beschäftigt haben" (M. 7. Schj.) — „Ich mag mich gerne in diese Zeit hineinleben" (M. 7. Schj.) — Das ist „so schön, daß ich damals auch gelebt haben möchte" (M. 8. Schj.). Daß es dem Kinde in erster Linie um das Erlebnis des Andersartigen zu tun ist, macht auch die höchst zweifelhafte Entscheidung für deutsche oder fremdvölkische Geschichte erklärlich, sofern eine solche freiwillig überhaupt getroffen wird; neben der gelegentlichen Bevorzugung der deutschen Geschichte — sehr sinnfällig leuchtet es einmal auf: „Am liebsten mag ich, wenn die Deutschen gewinnen" (M. 6. Schj.) — steht die Auskunft: „Weil wir

[1] a. a. O. 14ff.

immer von einem neuen Land hören" (M. 6. Schj.), „Sitten und Gebräuche anderer Völker" (Kn. 8. Schj.). In den gleichen Zusammenhang gehört der auffällige Umstand, daß die Heimatgeschichte nur ein einziges Mal als besonders Interessengebiet genannt wird: „Geschichte Schleswig-Holsteins, wie sie um ihre Freiheit kämpften" (M. 8. Schj.). Es geht eben im wesentlichen um das Früher und Anderswo, um die zeitliche und räumliche Ferne, die im primitiven Verhältnis zur Welt menschlicher Offenbarungen eine einige Ebene des Andersartigen ist. Als Gegenstand der kindlichen Wißbegierde stehen die Chinesen von heute und die Germanen vor 2000 Jahren, die heimische Siedlungsgeschichte und die Entdeckung Amerikas, die Gestalten der Bibel und des 30jährigen Krieges, der deutschen Heldensage und der französischen Revolution gleichbewertet nebeneinander (vgl. den Bildversuch unter 4a).

Demgegenüber verschwinden die wenigen Zeugnisse, die das Heute und Hier bevorzugen: „Ich mag gern etwas von der heutigen Zeit wissen, weil man das für später gebraucht; vom Mittelalter haben wir schon so viel gehabt" — „... Jetztzeit; ich finde, man kann es sich besser vorstellen" — „Was kümmert uns das, wenn wir von den früheren Zeiten hören" — „Wenn wir so von früher hören, von Napoleon oder von der Revolution, dann können wir es uns gar nicht so vorstellen; wir wissen gar nicht, wie schlecht die Leute da lebten. Aber von heute, wir sehen es mit eigenen Augen oder lesen es in der Zeitung" (sämtl. M. 7. Schj.). An der Bildung dieser Urteile scheinen außerschulische Gemeinschaften nicht unbeteiligt zu sein.

Erst auf der Oberstufe werden dann unter dem Entwicklungsgedanken Früher und Jetzt zusammengebracht (s. weiter unten). —

Eine zweite Auswertung der Zeugnisse hat an einer ganz anderen Stelle einzusetzen. Die Aussage eines Kn. 9. Schj., daß er alles an der Geschichte liebe, „was interessant und spannend" sei, eröffnet einen Ausblick, den man sich mit einer voreiligen Gruppierung nach kriegs- (oder gar politisch-) geschichtlich und kulturgeschichtlich interessierten Schülern verbaut. Die befragten Kinder jedenfalls kennen diese Unterscheidung nicht; „spannend" und „interessant" sind ihnen gleicherweise Kriege, große Männer und Erfindungen und Entdeckungen. Gegenstand ihres Interesses ist eben in erster Linie nicht die Sache als Ausdrucksform, sondern der Mensch, der sich in ihr offenbart.

Das ist natürlich keine neue Erkenntnis[1]. Die Arbeitsgruppe ist aber darüber hinaus im einzelnen der Frage nachgegangen, wie der historische Mensch am eindrucksvollsten in den Gesichtskreis des Kindes tritt. Auf Grund der Aussagen läßt sich herausstellen: Der Kampf — am sinnfälligsten auf dem Schlachtfelde, aber gemeinhin auch gegen alle widerstrebenden Gewalten —: „Man ist neugierig, wer gewinnt" (Kn. 8. Schj.). — Die Geschicklichkeit: „Die Räder mußten alle egal groß sein" (M. 6. Schj.) — „Weil Bismarck es geschickt einfädelte", „interessant, wie Bismarck alles gedreht hat" (Kn. 8. Schj.). — Die Ausdauer: „Alle drei hatten eine große Geduld bei ihrer Erfindung" (M. 6. Schj.). — Die Tugend: „Ich mag sehr gern von Gudrun hören, weil sie so treu und fest blieb" (M. 6. Schj.) — (Krieg) „Weil sie so tapfer sind" (M. 6. Schj.) — „Wie

[1] Auch Busse ergänzt a. a. O., 17 seine wenig fruchtbare gegenständliche Gruppierung durch den „didaktischen" Hinweis, daß der Geschichtsunterricht „viel mehr im Zeichen der ‚großen Männer', dieser ‚Wundertäter' innerhalb der Kausalität" stehen müsse.

die Ritter für die Fräulein kämpften" (M. 8. Schj.) — „Vom Sozialismus, wie Marx und Bebel für die Armen kämpfen und was sie erreichen" (M. 8. Schj.) — „Weil der Mann, der etwas entdecken will, ein Ziel vor sich hat" (M. 6. Schj.). — Das harte Schicksal: „Die meisten Erfinder haben einen schrecklichen Tod ... Gutenberg, arm wie er vorher war, starb er in Mainz ..., doch schade ist es, daß er nach seinem Tode früher so vergessen wurde" (M. 6. Schj.). — „Weil sie viel aushalten", „viel durchmachen müssen" (M. 6. Schj.). — Die ausgleichende Gerechtigkeit: „Wenn wir hatten, daß die Raubritter den Kaufleuten ihre Waren fortnahmen; das war nicht recht. Aber wie ich hörte, daß die Raubritter von dem König im Lande vertrieben waren, freute ich mich; denn das ist recht" (M. 6. Schj.). — Ehre und Glanz: „Von Königen und wie sie lebten", „Wie es an großen Ritterfesten auf einer Burg zugeht", „Wie die Fürstenkinder erzogen werden" (M. 8. Schj.). — So reizt die vermeintliche Vorbildlichkeit eines dergestalt geschauten geschichtlichen Lebens zur Nacheiferung: „Man kann sich auch so schöne Gedanken darüber machen" (M. 6. Schj.) — (Wert des Geschichtsunterrichts?) „Man kann auch von den Vorfahren lernen", „Man kann sich an großen Männern, Helden, Führern ein Beispiel nehmen", „Man kann sehen, daß es früher (Befreiungskriege) mehr Vaterlandsliebe gab als heute und sich bessern" (Kn. 9. Schj.) — „Man kann womöglich selber etwas erfinden", „die Erfindungen noch etwas weiter erfinden" (K. 8. Schj.). —

Vor dieser Wißbegierde, von der Welt des andersartigen Früher in Gestalt menschlicher Einzelschicksale zu hören, tritt das Interesse für eine ideengeschichtliche Betrachtung völlig zurück. Lediglich die Form, die auch das volkstümliche Verhältnis des Erwachsenen zur Vergangenheit weithin beherrscht, ist schon beim Kinde der Volksschuloberstufe klar ausgebildet: die Sinngebung der Geschichte durch den Entwicklungsgedanken. Auf Grund des Bewußtseins von der zeitlichen Weite der Menschheitsgeschichte („Weil man dann mal sehen kann, wie lange die Erde schon besteht") erwächst in vergleichendem Denken („Es ist auch sehr interessant, wenn wir so die Zeit von früher und jetzt vergleichen") die Überzeugung von einer vorwärtsschreitenden Entwicklung: „Wie sich das Volk von der Altzeit bis zur Neuzeit immer weiter entwickelt", „Wie die alten Germanen immer höhergekommen sind," „Wie die heutige Kultur so langsam entstanden ist" (sämtl. M. 8. Schj.). — Nur ganz vereinzelt einmal spricht sich eine andere geschichtsphilosophische Anschauung aus: „Wie das im Laufe der Geschichte so auf- und absteigt" (M. 8. Schj.), und es fehlt auch nicht der gesinnungsmäßige Einschlag in der Geschichtsbetrachtung: Ich höre gern von Revolutionen, „weil eine andere und neuzeitliche Masse die Freiheit zu erringen versucht" (Kn. 9. Schj.), „weil man für Freiheit und Bildung der Jugend kämpft" (M. 8. Schj.) — „Ich mag lieber vom Frieden als vom Kriege hören, weil Krieg Elend bedeutet", „weil der Friede doch am besten ist" (Kn. 9. Schj.). Das führt hinüber zu dem starken politischen Interesse dieser Altersstufe, zum mindesten der Knaben, das allerdings dem historischen häufig geradezu entgegengesetzt ist.

Fassen wir die methodischen Ergebnisse dieser Auswertung zusammen, so zeigt sich, daß wir offenbar mit der allgemeinen Beliebtheits- und Motivierungsfrage allein nicht auskommen; es müßten etwa folgende Sonderfragen hinzutreten: 1. Welche Geschichten im Geschichtsunterricht haben dir am besten gefallen?

2. Kannst du sie mit einem Worte zusammenfassend bezeichnen? 3. Magst du lieber Geschichten hören, die hier, in der Heimat (genau zu bezeichnen: z. B. Kiel, Schleswig-Holstein) oder weit weg passiert sind? 4. Magst du lieber etwas von der deutschen oder von der ausländischen Geschichte hören? 5. Hörst du lieber etwas, was ganz früher war oder noch gar nicht so lange her ist? 6. Von welchen Personen hörst du am liebsten etwas? 7. Magst du lieber, wenn von einer einzigen Person erzählt wird oder von vielen nebeneinander? 8. Was magst du von den Personen am liebsten hören? Die Formulierung all dieser Fragen, die zweckmäßig jeweils um die Warum-Frage zu ergänzen wären, müßte natürlich noch vielfältig geeicht werden.

3. Erfassung der geschichtlichen Erfahrung.

Beliebtheitsuntersuchungen, die in dieser Weise vermehrt und genauer ausgerichtet werden, werfen mithin schon einen beträchtlichen Gewinn für die Erfassung des historischen Bewußtseins ab. Dennoch beziehen sie sich nur auf das Verhältnis zur Überlieferung. Die geschichtliche Eigenerfahrung des Kindes bleibt unberücksichtigt; die Frage, ob und wieweit es sich selbst und seine Umwelt geschichtlich zu sehen vermag, wird offengelassen. Hier hätte eine zweite Versuchsreihe einzusetzen, die anknüpfen müßte an die vorhandenen psychologischen Erhebungen über die Entwicklung des Zeitbewußtseins in der frühen Kindheit, dann aber im Aufdecken der Fortbildung des Zeitsinns, der historischen Selbst- und Fremderfassung im Rahmen des Geschichtsunterrichts Neuland zu beackern hätte. Die Arbeitsgruppe hat Versuche dieser Art nicht praktisch durchgeführt; sie sind aber auf Grund von Anregungen aus den übrigen Erfahrungen theoretisch durchgesprochen und im einzelnen dahin umrissen worden:

a) Es ist zunächst einmal zu erkunden, wieweit das Kind den Ablauf seines eigenen Lebens zeitlich begreift, wie es die vergangenen und zukünftigen Merkpunkte (Geburtstag, Krankheitsfall, Besuch, Reise, Umzug, Jahrmarkt, neues Kleid) zueinander ordnet und die dazwischen liegenden Spannen miteinander vergleicht: Wann war das, wird das sein? Wie lange ist es her, wird es noch dauern? Eine entsprechende Aufforderung an die Oberstufe wäre etwa die noch genauer zu eichende Sammelfrage: Hast du schon einmal ganz deutlich gemerkt, daß du älter wirst? Wie? Woran?

b) Ferner ist zu erfragen, wieweit sich das Kind seiner Stellung zwischen den Generationen bewußt ist, wie es sich selbst von jüngeren Geschwistern und Spielkameraden auf der einen und den Eltern, Großeltern und sonstigen erwachsenen Verwandten auf der anderen Seite absetzt[1], wie es auf diesem Hintergrunde sein eigenes Dasein perspektivisch sieht. Den Erkundungen auf der Unterstufe nach den Lebensdaten dieser Verwandten und vielleicht auch nach ihren durch das Alter bedingten Andersartigkeiten könnten für die Oberstufe die Fragen entsprechen: Habt ihr schon einmal ganz deutlich gemerkt, wie andere Leute älter werden (Geschwister, Eltern, Großeltern, Tante, Onkel)? Habt ihr schon einmal Menschen kennengelernt, die ihr nur dann richtig verstehen könnt, wenn ihr daran denkt, daß sie jünger oder älter sind als ihr?

c) Der Prozeß der Veränderung als Funktion der Zeit kann sinnfällig auch an der gegenständlichen Umwelt erfahren werden. Es ist zu erforschen,

[1] Fehring u. Freudenthal, a. a. O., 62f.

wieweit das Kind derartige Veränderungen, so am Wohnhaus, im Stadtbild, am Ferienort[1] bewußt erfaßt.

d) Daneben stehen nun die Fragen nach Art und Umfang des Eintritts der Überlieferung in das kindliche Bewußtsein, und zwar einmal nach den ausgeformten dinglichen Zeugnissen: Wer hat schon einmal etwas von früher gesehen? Wo? Wann? Was? Wie alt wohl?, zum andern nach den lebendigen Zeugen, die in ihrer Person Vergangenheit und Gegenwart miteinander verbinden und dem Kinde davon Kunde geben, wie es früher war: Hat euch schon einmal jemand etwas von früher erzählt? Wer? Was? Die Oberstufe könnte man etwa so ansprechen: Wo können wir noch etwas von früher sehen und merken? Wie und wo zeigt es sich, daß wir mit früher verbunden sind, vielleicht auch du in deinem eigenen Leben?

e) Wenn wir die Gegenwart als ein Stück der geschichtlichen Welt betrachten, wird es nicht unwichtig sein zu ergründen, wieweit das Kind einen Zugang hat zu den zeitgeschichtlichen Spannungen des Erwachsenenlebens: Was wird man wohl nach hundert Jahren den Kindern in der Schule von unserer Zeit erzählen? Und dazu vielleicht die Frage an die Oberstufe: Habt ihr schon einmal Menschen kennengelernt, die man verstehen kann, obwohl man anderer Meinung ist als sie?

f) Damit berührt sich eine Erhebung über soziologische Erfahrungen des Kindes, auf die von mancher Seite[2] ein entscheidender Wert für die geschichtliche Bildung gelegt wird, da sich in ihnen Elementarakte der Geschichte in Kleinformat widerspiegeln. In unserem Zusammenhange sind sie von untergeordneter Bedeutung; wenn sie auch einigen Aufschluß geben über den Möglichkeitsgrad des Verstehens historischer Wirklichkeiten, so zielen sie doch, als nicht in der „geschichtlichen Zeit“[3] verankert, nicht unmittelbar auf das letzthin Wichtige.

Hinsichtlich der methodischen Form dieser Erhebungen dürfte klar sein, daß man, wenn irgendwo, so hier mit dem schriftlich zu beantwortenden Fragebogen nicht auskommt, sondern erst in häufigen Klassengesprächen ein einigermaßen ausdeutbares Bild gewinnt.

4. Gegenüberstellung mit der Vergangenheit.

Neben der Erfassung der geschichtlichen Eigenerfahrung muß sich die Untersuchung nun vor allem darauf erstrecken, wie sich das Kind einem neuen geschichtlichen Inhalt gegenüber verhält, der ihm in den verschiedenen Übermittlungsformen — als Bild, Ding oder Wort — entgegentritt. Dies Verhalten ist nach folgenden Richtungen auszuwerten: 1. Wird die dargestellte oder zeugnishaft verkörperte Vergangenheit bewußt in einem seelischen Abstand erfaßt oder in die Erlebnisebene der Gegenwart eingeordnet? 2. Wird der Abstand als ein zeitlicher („früher“) oder als ein räumlicher („anderswo“) empfunden? 3. Wird die Andersartigkeit bruchstückweise an einzelnen Ausdrucksformen (an welchen?) erkannt, oder wird die dargebotene Vergangenheit als in allen Teilen sinnvoll aufeinander bezogene Ganzheit gesehen? 4. Inwieweit wird das Früher perspektivisch

[1] Ebd. 63f. — [2] Z. B. Litt, Geschichte und Leben. Leipzig-Berlin[2] 1925; Kawerau, Alter und neuer Geschichtsunterricht. Leipzig 1924. — [3] Simmel, Das Problem der historischen Zeit (1916). Zur Philosophie der Kunst. Potsdam-Leipzig 1922.

zu einer Folge einzelner sozialpsychischer Einheiten (Zeitepochen) aufgelockert? 5. Wird die Andersartigkeit nur als wunderlich, schön, minderwertig bestaunt oder auch als eigenwertige geschichtliche Einmaligkeit verstanden? 6. Welchen Anteil haben die einzelnen seelisch-geistigen Kräfte (Phantasie, Denken, Wissen usw.) an dieser Deutung?

a) Bildversuch. Unter den möglichen Formen einer unmittelbaren Gegenüberstellung mit der Vergangenheit ist die Bildbetrachtung für unsere Zwecke wohl die geeignetste, zum mindesten für die Unterstufe, weil sie des Interesses der Kinder sicher sein kann, am sinnfälligsten anspricht und zu einer Äußerung (und sei es bei weniger regen Klassen nur die der Bildbeschreibung) geradezu herausfordert. Es bleibt ziemlich nebensächlich, welche Bilder man für diesen Versuch auswählt. Jedenfalls spielt die neuerdings wieder brennend gewordene Frage nach der geeigneten Form des Anschauungsbildes keine ausschlaggebende Rolle, da es sich ja um das Verhältnis zum dargestellten Inhalt, nicht zur Form der Darstellung handelt; sofern jener klar ersichtlich wird, ist das Bild brauchbar. Wichtiger ist, daß das Material den Kindern nicht bekannt ist, und da diese Forderung bei den meisten Wandbildern der üblichen Sammlungen nicht erfüllt wird, hat die studentische Arbeitsgruppe diese fast nur in der Grundschule verwendet, im übrigen aber Lichtbilder gezeigt; dabei bewirkten die Neuartigkeit der Veranstaltung und der verdunkelte Raum in nahezu allen Fällen eine Konzentration der Aufmerksamkeit und eine Ermunterung zu unbefangener Aussage.

Der Reichtum ausdeutbarer Äußerungen geht am besten aus den Protokollen selbst hervor, die an dieser Stelle einmal in Beispielen vollständig gebracht seien:

Wandbild „Germanisches Gehöft", 2. Schj. M.: „Maria und Joseph — Tiere totgestochen — Dornröschen — die böse Fee — Weihnachtsgeschichte — Kinder totgemacht — Menschen vom heiligen Hirten — sehn nicht so aus — die Frau hat zwei Kinder — das ist von früher — ganz lange her — wie Jesus noch lebte — wie Mutter noch klein war — Lanzen kennen sie noch nicht — das ist in der Wüste, sonst liefen sie nicht barfuß — die haben eine Perücke — als Chinesen hätten sie andere Kleider an — er hat ein Buch in der Hand — früher hatten die Leute ganz lange Kleider — es gab nur Esel — kein Auto — sie hatten noch kein Geld, weil sie so dumm waren — bei Jesus noch Kamel, Esel und Pferd — wir waren noch nicht da — die Mutter aber schon — Adam und Eva gleich vor den Eltern — die Oma war vor der Mutter — (Germanen?) andres Land — Werft [Germania-Werft, Kiel!] — die rudern [Germania-Ruderklub!] — ich mag sie nicht leiden, weil sie einen Säbel haben — im Urwald."

Kn.: „Das sind Römer — da ist ein Neger (der Sklave sofort als Fremdling erkannt) — weil er so braun ist — Strohhaus — andres Zeug an — langes Hemd an — Dampferbrücke — kann nicht angehn, ist Land dahinter, wilde Leute im Ausland — Steinzeit — das war früher — wo Krieg war — als Mutter noch klein war — andres Zeug an — Dampfer noch nicht erfunden — Zeug kannten sie noch nicht — mehr Muskeln als jetzt — lange Haare — sind andre Leute als Chinesen — Chinesen haben Sonnenschirme und Schlitzaugen — Schiff und Auto gab es noch nicht — aber ein Floß — braten sich das Essen am Spieß, wir haben einen Gasherd — wenn man neunzig Jahre alt ist, ist man Großvater — wir können nicht immer jung bleiben — jedes Jahr ein Geburtstag."

M. u. Kn.: „Von Maria und Joseph — da sind all die Hirten — die sind ja

gar nicht drauf — die eine ist ein Engel, weil sie so'n langes Kleid an hat — das sind Indier, weil da so Knochen vorm Tor sind — vielleicht im Krieg — kommen vielleicht vom Krieg — vielleicht vom letzten Krieg — nicht hier — kann doch heute sein — nicht hier, weil lange Haare — kann doch sein, in alten Zeiten wohnten sie so — früher, wo kein Barbier war, vor Hunderten von Jahren — Franzosen, die nach Hause ziehn — Italiener noch eher — ich glaub, das ist in Rußland, da sind Wölfe — vielleicht totgemacht — Neger sind das nicht, nicht schwarz genug — von ganz früher, kannten kein Zeug, nur Bärenfell — vielleicht Leute, die in der Wildnis leben — sind Ägypter — die Leute sehn ganz anders aus als wir — (Germanen?) gibt es jetzt nicht mehr — vorm Krieg — wie Opa klein war — wie noch kein Krieg war."

Wandbild „Landsknechtswerbung", 2. Schj. M.: „Hindenburg — auf der Jagd — Kaiser Augustus' Volkszählung — früher — solche Trommel haben wir nicht — Tracht anders — unmoderner Tisch, wacklig, Bein schief — Blitzableiter — die haben Radio — durch den Kaiser sind sie klug geworden — durch Gott."

M. u. Kn.: „Ist vom Krieg — Geldwechsler — wie welche in ein andres Land kommen — halten Krieg auf (Fahnen) — Hauptmann von der Partei — Wirtschaft — Tisch da, um zu verkaufen — kommt vielleicht ein Schützenverein — Soldaten kommen auf die Festung — jetzt sehen sie ganz anders aus — nicht von heute — ganz andres Zeug — ganz andres Haus — Ritterzeit, wo die Leute noch all so'n Zeug hatten."

Wo sich die Äußerungen über eine bloße Sachbeschreibung erheben — und das tun sie fast durchweg — ist zunächst eine völlige Einebnung der verschiedenen „sentimentalischen"[1] Erlebniswelten festzustellen: Märchen (Dornröschen, die böse Fee), Biblische Geschichte (Maria und Joseph, Kaiser Augustus, heilige Hirten, Engel, Weihnachtsgeschichte, Jesus), Fremdes Land und Volk (in der Wüste, Wildnis, wilde Leute, im Ausland, wie welche in ein anderes Land kommen, Rußland, Chinesen, Inder, Franzosen, Italiener, Ägypter, Neger) und eben Vergangenheit (interessante Überleitung von der räumlichen zur zeitlichen Betrachtung: „Nicht hier, weil lange Haare — kann doch sein, in alten Zeiten wohnten sie so, wo kein Barbier war"). Die Kinder, die sich für diese entscheiden, sagen aus: „Das ist von früher — ganz lange her — in alten Zeiten — vor hunderten von Jahren — wie Jesus noch lebte — wie Opa, Mutter noch klein war — wir waren noch nicht da, die Mutter aber schon — vorm Krieg — wo Krieg war." Das Früher bzw. die Andersartigkeit wird ausschließlich erkannt an den dinglichen Altertümern der äußeren Kultur (wozu natürlich die bildliche Darstellung stark herausfordert): „Solche Trommel haben wir nicht — Tracht anders — unmoderner Tisch — lange Haare — ganz andres Zeug — ganz andres Haus — mehr Muskeln als jetzt — braten sich das Essen am Spieß, wir haben einen Gasherd — sie hatten noch kein Geld — kein Auto — Dampfer noch nicht erfunden." Nur ganz gelegentlich fallen Bezeichnungen für historische Epochen: „Steinzeit — Ritterzeit — Römer."

Im 5. Schj. wurden bei Knaben und Mädchen die gleichen Bilder gezeigt, dazu „Pfahlbausiedlung" und zwei Bilder von der mittelalterlichen Stadt. Obwohl einige Stoffgebiete schon im Geschichtsunterricht behandelt worden waren, zeigten

[1] Fehring u. Freudenthal, a. a. O. 54ff.

die Äußerungen der Kinder doch noch manche Anklänge an den Befund im 2. Schj. Zwar fiel die Erwähnung von Märchen und biblischer Geschichte fort; die Verwechslung mit der räumlichen Ferne aber war noch sehr stark: Bei unbekannten Bildern wird wieder auf „Araber — Indianer — im Harz — Balkan — Rom" geraten, und selbst bei der Darstellung einer bereits besprochenen Zeit (Germanen) einigt man sich schließlich auf „Amerika". Im übrigen treten nun neben den oben angeführten allgemeinen Zeitangaben genauere Bestimmungen auf: „Christi Geburt — vor 100, 2000, 18000 Jahren — eben vor unserer Zeit", dazu eine häufigere epochale Kennzeichnung: „Germanen — Römer — Steinzeit — Weltkrieg — Luther — Landsknechte"; auf eine Nachfrage nach dem Zeitpunkt des ebenfalls genannten 30jährigen Krieges wird geantwortet: „1930 — 1830 — vor 30 Jahren." Außer rein gegenständlichen Altertümern werden jetzt aber bereits erwähnt: „Gesetze waren anders — andere Götter als wir — keine Kirche, sondern heiliger Hain — bei den Germanen waren die Frauen nicht die Hauptsache, deshalb ist nur eine darauf." Weitere Äußerungen: „Das ist nicht vom Weltkrieg, sie haben ja noch Pfeile und Katapult — Fachwerk war früher Mode — Kirchen hatten die Germanen noch nicht, nicht vor Christi — so nach und nach wird was erfunden — bei Otto lebten auch noch Germanen, aber ohne Felle, sie hatten sich verändert — wir waren früher auch altmodisch, werden jetzt modern."

Den Lichtbildversuchen lag eine größere Zahl ausgewählter Bilder der Sammlung von Benzinger zugrunde. Die Ergebnisse beim 4. Schj. entsprechen durchweg den vorigen; nur wird von den Berichterstattern auf ein auffälliges geschichtliches Wissen der Kinder hingewiesen, die einen planmäßigen Geschichtsunterricht noch nicht gehabt haben. Einige Beispiele: Turnierkampf (Benzinger III/68): „Das sind Schlachtrosse — die können ja gar nicht kucken — doch, da sind Löcher drin, und das Eisen können sie zurückklappen — das haben sie vor, damit der Feind sie nicht ins Gesicht sticht — sie üben Krieg — das sind Holzlanzen, im Kriege nehmen sie eiserne — die Pferde haben zum Schmuck solche Decken um — das sind Kriegsdecken, die haben sie, damit sie sich unterscheiden können, weil sie ja alle Panzer anhaben" (Kn.). — Germanen bei der Heimkehr (Benzinger IV/15): „Das sind Germanen!!!" — Beschreiben der einzelnen Kleidungsstücke — „die kommen vom Krieg — die Frau hat auch einen Dolch — vielleicht sind das Römer — ne, die haben einen Adler auf dem Kopf" (Kn.). — Die erste Eisenbahn (Benzinger VI/122): „Ah, die Eisenbahn von früher — einige Wagen sehen aus wie 'ne Kutsche — der Zugführer hat einen Zylinder auf, heute haben die Eisenbahner einen Eisenbahnanzug — das ist vielleicht die erste Eisenbahn vor 100 Jahren — ne, vor 1000 Jahren — vielleicht ist da auch Jubiläum — die Leute sind alle ganz anders angezogen" (Kn.). — Höhlenleben der Urmenschen (Benzinger I/13): „Menschen aus der Eiszeit — die waren noch so dumm — die haben Steinbeile — einen gediegenen Fleischbraten" (M.). — Einige interessante Sonderäußerungen: Germanischer Krieger (Benzinger VI/7, Photographie einer Rekonstruktion auf einem Sockel): „Herzog Friedrich — Kaiser Wilhelm — solche gibt es ja auch noch heute, das sind Denkmäler" (Kn.) — „Das ist ein Krieger, der mal was gerettet hat und ein Denkmal gekriegt hat" (M.). — Kampf der Landsknechte (Benzinger III/76): „Das sind Germanen im Sommer, dann haben sie keine Felle um" (Kn.).

Über die Versuche auf der Oberstufe siehe unter 6a.

b) Museumsbesuch. Kinder wurden unvorbereitet in das Museum vaterländischer Altertümer geführt und zum Fragen ermuntert; z. T. wurden hinterher noch Niederschriften verlangt, die sich als wertvolle Ergänzung der Ergebnisse aus der mündlichen Unterhaltung erwiesen.

Die Fragen der Grundschulklassen (3. Schj.) lassen sich typologisch auf zwei zusammendrängen: „Was ist das? (Was haben sie damit gemacht?)" und „Woraus ist das? (Wie haben sie das gemacht?)" — Fragen also, die lediglich ein unhistorisches Sachinteresse zeigen. In den Niederschriften wird darüber hinaus das Ungewöhnliche angeführt: „Schwarze Männer — ein schwarzes Schiff — ein Sarg aus Baumstamm."

Kennzeichnend gerade für diesen Versuch ist aber nun der Umstand, daß ein historisches Interesse herauswächst aus dem Anschauen derjenigen Gegenstände, die als alt im Sinne von verbraucht empfunden und benannt werden: „Altes Geld — verrostete Schwerter — kaputte Töpfe — ein Pferd, von dem nur noch die Knochen übrig sind — Hosen hingen da auch, die waren ganz kaputt." Und es ist nun des weiteren an allerdings vereinzelten Äußerungen ein zweifacher Übergang zur eigentlich historischen Betrachtung festzustellen: 1. Es erwacht die Erkenntnis, daß die ausgestellten Dinge trotz ihres offenbar geringen Sachwertes (alt, zerbrochen, kaputt, verrostet) einen anderen, geheimnisvollen, eben geschichtlichen Wert haben müssen: „Dieser alte Lappen sieht jetzt so schlecht und grob aus. Trotzdem hat es einmal viel Mühe gemacht, ihn herzustellen. — (Warum verwahrt man solch altes Gerümpel?) Weil man so etwas nicht mehr macht — zum Andenken." 2. Es wird in dem alt = verbraucht auch unmittelbar ein alt = früher erkannt: „Ich sah einen ganz alten Hammer, der ist ganz anders, als wir jetzt haben." Also sind es überhaupt „Sachen von früher, von vor dem Kriege"; es zeigt sich an ihnen, „daß die Menschen immer klüger werden", und „später, wenn wir groß sind, werden von uns die Sachen auch aufbewahrt". Sowohl hinsichtlich des physikalischen Sachinteresses als auch der Fähigkeit, ein bescheidenes Wissen um geschichtliche Erscheinungsformen (Steinzeit) anzubringen, wurden die Mädchen von den Knaben übertroffen.

Für die Oberstufe ist dieser Versuch kaum geeignet, zumal im vorliegenden Falle das Museum den Kindern bereits bekannt war. Es lassen sich höchstens Schlüsse ziehen auf die Bevorzugung bestimmter Gebiete aus der Geschichte, so wenn die Knaben (7. Schj.) ein starkes Interesse für die Waffen an den Tag legten. Daß im übrigen sowohl auf der Unter- als auf der Oberstufe Nydamer Boot, Moorleichen und vorgeschichtlicher Brunnen die stärkste Anziehungskraft ausübten, die langen Reihen stein- und bronzezeitlicher Geräte dagegen stark ermüdeten, beruht natürlich nicht auf einer größeren oder geringeren seelischen Nähe der durch diese Gegenstände bezeugten geschichtlichen Periode, sondern auf der mehr oder weniger geschickten musealen Zubereitung des Schauobjekts[1].

c) Literarische Begegnung. Die häufigste Form der Berührung des Kindes mit der Vergangenheit ist die literarische Begegnung. Beobachtungen über die Gegenäußerung des kindlichen Geistes auf eine gelesene oder gehörte Geschichtserzählung lassen sich im Schulleben auf Schritt und Tritt anstellen. Eine planmäßige Erhebung jedoch, die zudem die Altersstufen in eben dieser Rück-

[1] Vgl. dazu Freudenthal, Museum — Volksbildung — Schule. Erfurt 1931.

wirkung miteinander vergleichen will, setzt eine testartige Erzählung voraus, die überall in der gleichen Form dargeboten werden kann und die so strukturiert ist, daß sie in verschiedener Weise ganzheitlich aufgenommen und vor allem nach ihrem historischen Gehalt verschieden tief erfaßt zu werden vermag. Ein brauchbares Muster für eine solche nicht gerade leicht zu findende oder zu formende Erzählung möchte ich in einer kleinen Geschichte aus den „Wundern des heiligen Gorgonius“[1] sehen, die auch Lamprecht[2] zur Kennzeichnung der „psychischen Distanz“ zwischen dem 8. und dem 20. Jahrhundert aufführt; sie hat folgenden Inhalt:

Die im Kloster Gorze bei Metz verehrten Reliquien des hl. Gorgonius hatten die Eigenschaft, sich bei einer feierlichen Niedersetzung auf fremdem Besitz nicht eher von der Stelle rühren zu lassen, bis dieser Grund und Boden dem Kloster vermacht worden war. Bei ihrer von diesbezüglichen Wundern begleiteten Überführung von Italien übernachtete man auch in St. Moritz am Genfer See. Die Gastgeber aber entwendeten heimlich die Gebeine aus dem Schrein und siehe da! während der weiteren Reise ereigneten sich keinerlei Wunder mehr. Der Diebstahl wurde entdeckt und daheim dem Erzbischof Chrodegang von Metz unter Tränen berichtet. Auf König Pippins Geheiß wartete man den Winter ab und zog darauf mit starker Mannschaft nach St. Moritz. Die dortigen Mönche leugneten die ihnen auf den Kopf zugesagte Schuld, woraufhin der Metzer Erzbischof in Ausführung eines königlichen Befehls ein Beil ergriff und den Estrich der Kirche aufzubrechen begann. Auf das Versprechen der Kleriker, unter diesen Umständen zunächst einmal selbst weitere Nachforschungen anzustellen, ließ er von seinem Vorhaben ab, erhielt am nächsten Morgen die gestohlenen Gebeine zurück und zog mit lautem Jubel heim. Kaum aber war die Prozession aus der Tür der Kirche des hl. Moritz herausgetreten und befand sich also unmittelbar jenseits des engeren Wunderbereiches dieses Heiligen, da ließ der hl. Gorgonius die Wunderwirkung seiner Kraft wiederum sehen, indem er einem Blinden das verlorene Augenlicht wiedergab.“

Die Erzählung wurde in leichter Überarbeitung des Originaltextes unter Beschränkung der Namen und Fachausdrücke auf ein Mindestmaß Kindern des 4. (Kn., M.), 5. (Kn., M.), 6. (M.), 8. (M.) und 9. Schjs. (Kn.) in der gleichen Fassung vorgelesen und zur Aussprache gestellt.

Das 4. Schj. (Kn.), zunächst nur wenig interessiert, wird plötzlich lebhaft, als die bestohlenen Mönche den Kasten öffnen: „Jetzt merken sie es, daß die Knochen gestohlen sind!“ Die Anteilnahme steigert sich noch, als der Erzbischof den Kirchenfußboden aufbrechen will: „O Gott, o Gott! — Die wollen sich rächen — sie glauben, daß die Knochen darunter sind.“ Am Schluß: „Eine schöne Geschichte; denn sie haben die Knochen ja wiedergekriegt.“ Beherrschend auf dieser Stufe ist also ein Interesse rein sachlicher Art, für den Kriminalfall: Wie „die Sachen“ gestohlen und wiedererlangt wurden. Das Merkwürdige an diesen „Sachen“ wird stillschweigend hingenommen (Märchenzeitalter). Eine entsprechende Lehrerfrage nach dem Wunder ergibt die bezeichnende Antwort: „Ein Wunder ist, wenn man Kunststücke macht und hinfällt und tut sich nicht weh.“

Dies kriminalistisch-sachliche Interesse herrscht auch im 5. Schj. vor und äußert sich in Vorschlägen, wie man auf beiden Seiten die Sache hätte „schlauer“ anstellen können. Daneben aber ist hier das Erwachen einer Kritik zu verzeichnen, die auf den Wunderglauben führt: „Weswegen stahlen sie den Heiligen? — Weil er mehr Wunder tat — Wie kann es angehen, daß sie den Kasten erst hoch-

[1] MGH. SS. 4, 239ff.; Übersetzung bei Jehr, Quellenbuch zur Kulturgeschichte des frühen Mittelalters II, 77. — [2] Lamprecht, Einführung in das historische Denken. Leipzig 1912. 57ff.

heben konnten, wenn ..." (Kn.). „Warum wurden die Knochen aufbewahrt? — Wie wunderlich, daß die Knochen brauchbar waren! — Das kommt, weil er heilig war — das machen die Knochen nicht, das macht Gott" (M.). Und ganz leichte Ansätze zu einer historischen Erfassung: „Heute sind die Leute nicht mehr so fromm — das ist Glaube gewesen" (M.).

Diese Entwicklung ist im 6. Schj. auch festzustellen: „Das kann gar nicht angehen" (Der Zweifel wird eifrig diskutiert und bei einer Abstimmung 18:12 angenommen) — wurde denn das ganze Land damals von Heiligen regiert?" (M.).

Beim 8. Schj. (M.) tritt sofort der Wunderglaube in den Mittelpunkt der Besprechung: „Das ist Aberglauben — früher Religion, z. B. Hexenverbrennung" — (Heute?) spontane Verneinung, dann Zweifel: Heute hätten wir eigentlich genau dasselbe; nur daß es Suggestion hieße. Die meisten Kinder halten die Wundergeschichte für durchaus möglich in der damaligen Zeit; heute, im Zeitalter des Fortschritts sei sie unmöglich.

Auch das 9. Schj. (Kn.) beginnt mit dem Zweifel: „Knochen können doch keine Wunder tun! — Das ist eine Sage" — (Heute?) „Ja, mit der Wünschelrute — Goldmacher — Wettermacher — Therese von Konnersreuth — Bibelforscher, Weltuntergang", und einer faßt zusammen: „Es geschehen heute noch Wunder, nur nicht religionsmäßig."

Die Entwicklung des historischen Bewußtseins wird also an diesem einen kleinen Beispiel gut sichtbar: Neben ein zunächst ausschließliches sachlich-kriminelles Interesse tritt ein Staunen über das Wunder. Aus einer Kritik an dem Wunder erwächst dann die Einsicht von der zeitlichen Bedingtheit jenes Glaubens. Schließlich wird die Verwandtschaft mit ähnlichen Erscheinungen der Gegenwart gespürt und die letzte Erkenntnis dahin ausgesprochen, daß es sich um zeitlich verschiedene Ausprägungen des gleichen seelischen Sachverhalts handle.

5. Prüfung der Verarbeitung historischer Stoffe.

Bei den soeben gekennzeichneten Versuchen kommt es in erster Linie darauf an, die unmittelbare Gegenäußerung auf den dargebotenen geschichtlichen Vorgang zu erfassen, d. h. die Stellungnahme als Ganzes. Darüber hinaus würden sich jene Erhebungen nun noch eignen, im einzelnen die Umformung zu studieren, die eine solche Darbietung in der kindlichen Nachgestaltung erfährt. Eine derartige Untersuchung eröffnet zwei neue Ausblicke: 1. Sie zeigt inhaltlich, wie sich der Begriff des historisch „Wesentlichen" allmählich herausbildet, wie das Interessante erst ganz langsam mit dem „Wichtigen" deckungsgleich wird. 2. Sie zeigt stilistisch in der Veränderung, Vereinfachung, Verkindlichung die Zwiesprache des Kindes mit der Vergangenheit und gibt damit beachtenswerte Winke für eine kindertümliche Darstellung des geschichtsunterrichtlichen Gegenstandes. Diese Aussichten lassen es als lohnend erscheinen, für einen derartigen Zweck noch besondere Erhebungen anzustellen. Um die Kluft zwischen Vorstellung und Kundgebung einigermaßen auszugleichen, müßten möglichst viele Ausdrucksformen herangezogen werden, zum mindesten die sprachliche (mündlich und schriftlich) und die zeichnerische.

a) Sprachliche Verarbeitung. Die Untersuchungen der studentischen Arbeitsgruppen können keinerlei Anspruch erheben auf methodische Genauigkeit und vielseitige Auswertung, weil sie — vor allem die Erhebungen über schriftliche

Kinderdarstellungen — unter Zeitmangel und sonstiger Ungunst der Verhältnisse litten; sie geben lediglich Material für weitere methodologische Überlegungen.

Bei einfachen Wiederholungsfragen (Was habt ihr denn schon alles im Geschichtsunterricht gehabt?) wurden im großen und ganzen die unter 2 besprochenen Ergebnisse bestätigt gefunden: Die Person wird genannt, der Held. Bei der Wiedererzählung vorgelesener Geschichten herrschte ebenfalls das menschliche Schicksal der Hauptbeteiligten vor; das führte gelegentlich zur Stellungnahme: „Ich hätte das nicht getan!" Vielfach verweilen besonders die Kleinen bei den geschilderten Nebenumständen (Ort, Wetter usw.).

Die sprachliche Formulierung läßt zwei Tpyen erkennen: 1. Peinliche Anlehnung an den Wortlaut der Lehrererzählung oder des Buches auf Grund eines ausgeprägt guten Gedächtnisses. Sie wird auch deutlich bei mehr oder weniger mißverstandenen unkindlichen Bildern, z. B.: (Revolution) „Ein Funke ist von Amerika nach Frankreich geflogen" (Kn. 8. Schj.) — (Heinrich IV.) „Er hat ihm die goldene Kindheit genommen — er darf keinen inneren Feind haben" (M. 5. Schj.). 2. Eigenwillige Formung, gelegentlich durch Neubildung (z. B.: „Die Sachsen sind so raubritterisch"), vor allem aber durch Gebrauch von Wendungen aus der Umgangssprache (z. B.: „Das schadet ihm gar nichts — sie lassen sich nichts gefallen — sie machten Aufruhr, und es kam nichts raus — einer, der zu sagen hatte, war Bürgermeister") und durch Bevorzugung der direkten Rede (z. B.: „Wenn ich erst groß bin, dann werd' ich dich schon kriegen" — „Gib uns unser Land wieder, und wir lassen dich in Ruh" — „Mit dem Globus war es ebenso; der Erfinder sagt: Und sie dreht sich doch!" (M. 5. Schj.). Daneben ist hinzuweisen auf die Vermenschlichung von Massengeistigkeiten: „Weil Deutschland so hoch kam, war England neidisch — Österreich schrieb an Serbien — Deutschland zog mit seinen Armeen durch Belgien, es wollte auf Paris los" (M. 8. Schj.).

Ähnliche Ergebnisse hatte auch eine Auswertung von Niederschriften, in denen eine Geschichtserzählung wiedergegeben oder ein behandelter Stoff unter einem anderen Thema wiederholt wurde. Da jedoch nur älteres Material zur Verfügung stand, über dessen methodische Voraussetzungen keine Klarheit zu gewinnen war, soll hier von einer näheren Kennzeichnung abgesehen werden. Es sei lediglich ein Vorschlag für die planmäßige Anlage solcher Erhebungen gemacht: Vielleicht dürfte es sich empfehlen, ähnlich wie bei dem Versuch unter 4 c eine und dieselbe geschichtliche Erzählung auf den verschiedenen Stufen nach der Darbietung schriftlich wiederholen zu lassen und dann die Niederschriften nach den eingangs aufgestellten Kategorien vergleichend auszuwerten.

b) Zeichnerische Verarbeitung. Die umfassendsten und langwierigsten Vorbereitungen erfordert die auch im Unterricht zumeist vernachlässigte zeichnerische Wiedergabe geschichtlicher Inhalte. Sie ist deshalb wichtig, weil manches Kind sich in diesem Ausdrucksmittel anders und besser aussprechen kann als in der mündlichen und schriftlichen Rede, wenngleich sie im allgemeinen eingeschränkt sein wird auf die Gegenstandskultur. Im Gegensatz zu den vorigen Versuchen wird hier eine planmäßig gleichartige Erhebung weniger am Platze sein als eine fleißige Sammlung freiwilliger Kinderzeichnungen. Eine solche zufällig zusammengekommene Sammlung ist in der Arbeitsgruppe auch besprochen

worden, ohne daß gültige Ergebnisse abgeleitet werden konnten. Sie müßten zudem auch wohl in einer bildmäßigen Typologie niedergelegt werden.

6. Prüfung der Fähigkeit zu historischer Kritik.

Wenn in einer Erörterung über die psychologischen Grundlagen des Geschichtsunterrichts der Volksschule von der Fähigkeit zu historischer Kritik die Rede ist, so kann damit selbstverständlich nicht eine geistige Haltung gemeint sein, die der des erwachsenen Historikers gleicht. Dennoch läßt sich auch hier der Begriff der Quellenkritik, die doch den wesentlichen Bestandteil historischer Kritik ausmacht, zur Kennzeichnung einer bestimmten Arbeitsform der Oberstufe verwenden, sofern nur der Ausdruck Quelle genügend geweitet, „im Schulsinne"[1], d. h. pädagogisch, nicht geschichtswissenschaftlich verstanden wird. Es würde sich dann um die Fähigkeit handeln, unmittelbare Zeugnisse und mittelbare Aussagen, deren Sachverständnis keinerlei Schwierigkeiten bereiten darf, zurückzudeuten auf die Zeit, die sie schuf oder von der sie erzählen, und anachronistische Darstellungen zu entlarven.

a) Zuordnung von Zeugnissen. Die erste Form dieser Arbeit — Einordnung einer Quelle in die Zeitgeschichte — ist mit gutem Erfolge schon bei Abiturientenprüfungen an die Stelle einer Befragung des rein kulturdatenmäßigen Wissens getreten; über einen großzügigen Versuch dieser Art — „kurze, übersichtliche und charakteristische Abschnitte aus der Staatsphilosophie von Platon bis zur Gegenwart (Lenin)" nach Feststellung ihres Gedankeninhalts „in die Staats- und Geistesgeschichte einzuordnen" — hat z. B. Wetzel[2] berichtet, und eine ähnliche „Reifeprüfung", wenngleich an Hand von ganz anderem Material, ist nun auch bei dem vor der Schulentlassung stehenden Volksschüler möglich.

Da sind zunächst die Arbeitsgruppen, die sich mit dem Bildversuch beschäftigten, auf der Oberstufe in entsprechender Weise verfahren. Die Kinder des letzten Schuljahres wurden aufgefordert, in der Klasse wahllos nebeneinander aufgehängte Wandbilder in die richtige zeitliche Reihenfolge zu bringen und dementsprechend auch handgreiflich umzuhängen. Bei den nacheinander gezeigten Lichtbildern konnte die Einordnung natürlich nur erfragt oder aus den Äußerungen erschlossen werden; dafür zwei Beispiele: Paulskirche zu Frankfurt (Benzinger VI/123): „Ein deutscher Reichstag — da, schwarz-weiß-rot — ne, schwarz-rot-gold — ach, schwarz-rot-gold haben sie doch jetzt erst — da ist schon der deutsche Reichsadler — vielleicht ist das der erste deutsche Reichstag mit Bismarck — scheint alles gar nicht so alt zu sein, da in der Ringform, da liegt schon'n bißchen Technik drin — da ist auch gar kein Kaiser, dann muß das doch jetzt sein — wie das deutsche Reich gegründet wurde" (Kn. 9. Schj.) — Bilder aus dem bürgerlichen Leben des 18. Jhs. (Benzinger VI/72): „In einem Film habe ich auch so was gesehen, solche Leute mit'n Zopf; wie hieß er noch? Flötenkonzert von Sanssouci — da kommen kleine Kinder an — die sind aber

[1] Richtlinien f. d. Lehrpl. d. höh. Schulen Preußens. Berlin[8], 1931. I, 169: „Zu Quellen im Schulsinne gehören neben Urkunden auch Biographien, Reisebeschreibungen . . ., Gedichte, Novellen, Romane und Dramen kulturgeschichtlichen Inhalts und Abschnitte aus bedeutenden Geschichtswerken." — [2] Wetzel, Zur Gestaltung der Reifeprüfung an der „Deutschen Oberschule". Z. f. Deutsche Bild. V (1929), 539ff.

so steif vor ihren Eltern — die können ihre Eltern gar nicht richtig lieb haben — doch, das ist bloß alles ein bißchen anders, ich weiß nicht — auch sonst ist alles so kühl — ich glaube, die Kinder haben ihren Vater und ihre Mutter sogar mit „Sie" angeredet — das ist auch alles gar nicht viel verziert — wir kriegen jetzt schon wieder die Zeit, wo so wenig verziert wird, und wo so wenig Möbel sind" (M. 8. Schj.).

Neben diesem Bildversuch gibt es natürlich noch eine ganze Reihe anderer Formen, jene Zuordnungsfähigkeit zu prüfen; sie sind nicht im Rahmen der hier besprochenen Erhebungen verwendet, sondern zum größten Teil schon früher von Studenten im planmäßigen Unterricht erprobt worden und sollen nur beispielhaft aufgezählt werden: Es lassen sich trotz strengster Sichtung immerhin unmittelbare Quellenstellen finden, die auch in der Volksschule entsprechend dem oben gekennzeichneten Verfahren bei Abiturientenprüfungen benutzt werden können, so etwa eine Reihe von Kundgebungen (z. B. karolingisches Kapitular, Bußordnung, lutherische These, Bauernkriegsartikel, Friedensbestimmung, Zunftrolle, Kleiderordnung, politisches Manifest) oder von dichterischen Zeugnissen (z. B. Merseburger Zauberspruch, Marienlied, Minnelied, Meistergesang, Landsknechtslied, Marseillaise, Lied aus den Befreiungskriegen, Deutschlandlied, Industrie-, Weltkriegslyrik). Auch sprachgeschichtliche Einwortzeugnisse können, wenngleich erst nach vielfältiger Eichung, für diesen Zweck zusammengestellt werden; so wurden die nachfolgenden Wörter und Ausdrücke bunt durcheinander an die Tafel geschrieben und darauf von den Schülern zunächst zu Paaren zusammengesucht und dann in diese zeitliche Reihe gebracht: Eine Schuld eintreiben — einen Weg einschlagen, Mauer — Münze, Kirche — Teufel, höflich — aus dem Sattel heben, auf die Folter spannen — ins Handwerk pfuschen, Protestant — Tabak, Landsknecht — Spießruten laufen, Perücke — Adieu, Reck — Emigrant, entgleisen — Verfassung, Fabrik — Kolonie, feldgrau — anstehen, Inflation — Kommunist. Schließlich läßt sich auch die nachgestaltende Geschichtsdichtung, am besten in gebundener Form, in ähnlicher Weise heranziehen.

b) Kritik an Anachronismen. Bei der Auswertung derartiger Versuche im gekennzeichneten Sinne wird es sich nicht mehr um eine eingehende psychologische Analyse, wie bei manchen der anderen Erhebungen, handeln, sondern im wesentlichen um die Feststellung, ob die Fähigkeit historischer Zuordnung vorliegt oder nicht, erweitert höchstens um die Erforschung des Schwierigkeitsgrades bei den einzelnen Ausdrucksformen und einer entsprechenden Verschiedenartigkeit bei den beiden Geschlechtern (vgl. die Beispiele beim Bildversuch unter 6a). Diese besonderen Fragen aber lassen sich nun noch besser beantworten, wenn man die kritische Aufmerksamkeit der Kinder dadurch steigert, daß man ihnen einen mit Anachronismen durchsetzten geschichtlichen Sachverhalt vorführt. In diesem Sinne hat die studentische Arbeitsgruppe die folgende Geschichtserzählung verfaßt und Kindern des 5. bis 9. Schjs. vorgelesen:

Besuch in einem mittelalterlichen Kloster.

Es war im Jahre 1264. Stundenlang ritten Graf Ingo und sein Sohn Balthart in Gedanken versunken durch die dichten Wälder dahin. Der Graf wollte den Jungen in ein benachbartes Benediktinerkloster bringen. „Bei den frommen Brüdern wirst du viel lernen, Schreiben, Lesen, Rechnen und Latein," sagte der Vater, um den Sohn über den schweren Abschied

vom Elternhause hinwegzubringen, „und wenn du später einmal ein mächtiger Bischof bist, wird dein Gebet uns die Last unserer Sünden erleichtern."

Endlich lichtete sich der dunkle Wald, und in strahlendem Sonnenschein lag das Kloster vor ihnen. Die Häuser waren von einer hohen Mauer umschlossen, so daß nur die roten Ziegeldächer über sie hinausragten. Als sie das Tor erreicht hatten, drückte der Graf auf den Knopf der elektrischen Klingel. Alsbald erschien die Frau des Bruders Pförtner auf der Schwelle, lud mit freundlichen Worten zum Eintritt ein und führte die beiden Gäste vor den Abt. „Ich bringe hier Euer Hochwürden meinen Sohn," sagte der Graf, „der in das Kloster aufgenommen werden möchte. Gleichzeitig bitte ich Euer Hochwürden, ein Stück Waldland von mir als Geschenk annehmen zu wollen." Der Abt war sehr erfreut. Er rief sofort seine Sekretärin und diktierte ihr die Schenkung des Grafen in die Schreibmaschine. Dann setzte der Graf seinen Namen unter das Schriftstück und sein Siegel in Wachs dazu.

Mittlerweile war es Mittag geworden, und nachdem der Abt mit seinen Gästen gegessen und ihnen zu rauchen angeboten hatte, lud er sie zu einem Rundgang durch das Kloster ein.

Sie überschritten den Wirtschaftshof, auf dem ein reges Leben herrschte, und wurden sogleich von einer Schar spielender Kinder umringt. Dann gelangten sie in den düsteren Kreuzgang, der im Viereck den stillen Hof mit seinen Lilien- und Rosenbeeten umschloß. Hier lasen die Mönche Luthers Bibel und sangen seine Lieder. Hier wandelten sie zu bestimmten Tageszeiten langsam umher, den Blick zu Boden gesenkt, die Arme in den weiten Ärmeln der Kutte ineinandergelegt, oder sie unterhielten sich lebhaft über die letzten Wahlen zum Reichstag. In einzelnen Stunden war ihnen das Sprechen ganz verboten; dann machten sie sich nur die nötigsten Zeichen mit den Händen.

Die Zeiger der großen Turmuhr zeigten die sechste Stunde an, als die Schar der Mönche sich im Gebetsaal versammelte. „Jetzt, wo die Zellen leerstehen, dürfen wir wohl einmal einen Blick hineinwerfen," meinte der Graf. „Sehr gern," sagte der Abt, der soeben mit freundlichem Danke einem Klosterjungen die überbrachte Abendzeitung abgenommen hatte. Die Einrichtung der Zelle war dürftig: ein kleiner, mit Büchern überladener Tisch, ein mit Linnen überzogenes Bett, ein Betschemel vor einem Kruzifix, am Fenster ein einfaches Thermometer und über der Tür unter zersprungenem Glas ein altes Bild Friedrichs des Großen. Eine Gaslampe erhellte notdürftig den Raum; trotzdem konnte man erkennen, daß sich an vielen Stellen schon die Tapeten von den Wänden gelöst hatten. „Armer Junge!" dachte der Graf, „du wirst dein behagliches Kinderzimmer, Eisenbahn und Bleisoldaten und all die andern schönen Spielsachen noch sehr entbehren."

Nach der Besichtigung verbrachten die Gäste noch einige fröhliche Stunden im Kreise der Familie des Abtes, und nur zu schnell schlug für Vater und Sohn die Abschiedsstunde. Dem Jungen liefen die Tränen über die Backen; aber der Vater tröstete ihn: „Du kannst mich ja jederzeit antelephonieren." Da es stockdunkel war, bat er den Abt, sein Pferd am andern Morgen auf das Schloß führen zu lassen; er selbst zog es vor, da er seine Pistolen vergessen hatte, mit der Postkutsche den Heimweg anzutreten.

Schon beim 5. Schj. ergab sich, wenn auch erst nach zweimaliger Verlesung, daß die Kinder im Klassengespräch nach und nach fast alle Anachronismen herausfanden, und die höheren Klassen unterschieden sich nur durch den Schnelligkeitsgrad der kritischen Gegenäußerung. Immerhin regten sich die M. 8. Schj. erst, als nach dem Verlesen der ganzen Erzählung die Frage einer einzigen Schülerin: „In welchem Jahre spielte die Geschichte?" noch einmal mit „1264" beantwortet worden war: „Da gab es doch noch keine elektrische Klingel usw.", während es in dem Bericht über die Veranstaltung bei den Kn. 9. Schj. heißt: „Sofort beim Erwähnen der elektrischen Klingel sprangen alle lebhaft und mit Gelächter von den Bänken und sagten: Die gab es damals ja noch gar nicht!"

Für die Oberstufe war die Geschichte mithin zu grobdrähtig, das anachronistische Rätsel zu leicht zu lösen, und so ist denn das sachliche Ergebnis der Erhebung geringer als die methodologische Erkenntnis für eine wesentliche Verbesserung des Tests. Diese müßte in dreifacher Hinsicht erfolgen: 1. Es empfiehlt sich, die Erzählung nicht als ein künstlich gestelltes Bild aufzuziehen, sondern ihr eine möglichst packende kleine Handlung zugrunde zu legen, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zieht und von den Anachronismen ablenkt. Dadurch würde die verschiedene Intensität der historischen Kritik geprüft werden: wieweit sie durch das Interesse an dem Verlauf des dargestellten Geschehens hindurchschlägt. 2. Sobald der Verdacht bei den Kindern rege wurde, daß man sie „anführen" wollte, brauchte sich ihre Kritik nur darauf zu beschränken, das herauszufinden, was es im Jahre 1264 noch nicht gab. Sie konnte sich alsdann nach dieser Richtung hin hemmungslos entfalten, was bei den unteren Jahrgängen gelegentlich auch in einer Übersteigerung zum Ausdruck kam, die zu falschen Antworten führte. So meinte ein Kind, daß es damals eine Verständigung durch Zeichen noch nicht gegeben habe, diese sei doch erst neueren Datums (es hatte an die Handzeichenmethode des modernen Gesangunterrichts gedacht); ein anderes zweifelte an der Daseinsmöglichkeit von Rosen- und Lilienbeeten („Die waren doch alle noch wild!"), und mehrfach wurde gefragt: „Gab es denn damals überhaupt schon Pferde?" Es müßte also die Kritik zu größerer Verantwortung geschärft werden durch die Aufgabe, auch das namhaft zu machen, was nicht mehr möglich war; neben der Frage: „Gab es das schon?" wäre die andere zu beantworten: „Gab es das noch?" Zu diesem Behufe würde der Schauplatz der Erzählung zweckmäßig weiter in die Neuzeit verlegt werden müssen. 3. Erfahrungsgemäß entzündete sich die Kritik vorwiegend an den gegenständlichen Anachronismen (elektrische Klingel, Schreibmaschine, Gaslampe, Pistole usw.). Erst im weiteren Verlaufe der Unterhaltung wurde die Charakterisierung des geistigen Lebens als unzutreffend erkannt (die spielenden Kinder, die Familie des Abtes usw.). Um derartige Anachronismen aber müßte die Erzählung beträchtlich vermehrt werden; denn ihre Aufdeckung erst erweist, daß die Kritik nicht nur auf Grund eines Wissens um ungefähre Daten aus der Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen vorgenommen wird, sondern auf einer durch vielfachen vertrauten Umgang gewonnenen Kenntnis historischer Menschen beruht. Zudem würde dann erst — bei einer sorgsam überlegten Einfügung ganz verschiedenartiger und nach Schwierigkeitsgraden gestaffelter Anachronismen dieser Art — die Möglichkeit einer nach Altersstufe, Geschlecht und persönlicher Eigenart gegliederten Auswertung gegeben sein. Ein solcher Test aber wird nur nach mehrfacher Eichung eines glücklichen Vorwurfs gefunden werden können.

* *
*

Ausschluß einzelner Schüler aus der Gemeinschaft der Klasse.

Von W. G. Schuwerack.

Jede Klasse ist ein soziales Gebilde. Sie umfaßt mehrere Menschen, die, sich sonst fremd, in der Klasse mit Altersgleichen durch die Übermittlung eines bestimmten Bildungsgutes geeint werden. Die Eltern haben den Lehrern ihre Erzieherrechte abgetreten, da sie selbst weder die Zeit noch oft die Möglichkeit haben, ihren eigenen Kindern die Fertigkeiten und das Wissen der Schule übertragen zu können. Der Staat, die Religionsgemeinschaft, die menschliche Gesellschaft und wirtschaftliche Entwicklung haben es gut geheißen, daß die Schule bestimmtes Bildungsgut an den Nachwuchs der Mitglieder ihrer Gemeinschaft vermittelt. Die Schule hat als größere Gemeinschaft aus Zweckmäßigkeitsgründen die Alters- und Entwicklungsgleichen in Klassengemeinschaften zusammengefaßt. Gegenüber der Schulgemeinde bedeuten die Klassengemeinschaften die verschiedenen Abstufungen der Schulgemeinde, des gesamten sozialen Gebildes, das sich die menschliche Gesellschaft zur Erziehung ihres Nachwuchses gestaltet hat.

Im Folgenden wollen wir die Klassengemeinschaft als solche aus der gesamten Schulgemeinde herausgreifen. Die einzelnen Faktoren der Klassengemeinschaft mögen betrachtet werden und es soll dann nach den Gründen des Klassenausschlusses gefragt werden, die auf das Gemüt mancher Kinder zum Schaden ihrer Entwicklung und zum Verdruß ihrer Schulzeit werden.

Jedes soziale Gebilde ist von einer gewissen Gemeinsamkeit des Denkens bestimmt. Diese Gemeinsamkeit gründet die Schicksalsverbundenheit mehrerer Menschen. Kinder, die bisher keine Bekannten gewesen, verschiedenen Familien entstammen, werden zum Lernen, Unterricht und zur Erziehung zusammengetan. Allen diesen an sich fremden Kindern werden die gleichen Sorgen und Pflichten auferlegt. Dasselbe Streben, bestimmte Arbeiten zu leisten, gewisse Übungen zu vollziehen, führt auch allmählich noch andere Bindungen gesellschaftlicher Natur herbei. Verschiedene Kinder schließen sich miteinander zusammen. Es bilden sich Gruppen innerhalb der Klasse.

Mannigfache Gründe sind es, die solche Gruppenbildungen befürworten. Oft führen ganz nebensächliche Dinge zu einem Bunde zwischen zwei oder mehr Kindern. Nicht ohne Einfluß ist dabei das Elternhaus. Die Mutter wünscht für ihr Kind die Gesellschaft von Freunden, die aus ebenbürtigen Familien stammen. Besonders bei Mädchenklassen beobachtet man, daß die Familie, aus der ein Klassenmitglied kommt, wesentlichen Grund zu einem Zusammenschluß bildet. Andere Elemente, die Schüler zu einer Freundschaft führen, sind Sauberkeit, gepflegtes Äußere, schöne Formen der Gesichtsbildung. Bei Knaben entscheidet die Muskelkraft, die Stärke, der Spieleifer. Aber außer diesen recht äußerlichen Faktoren bemerken wir auch die Wertung von inneren Eigenschaften. Die Hilfsbereitschaft bei Mädchen, die Treue und „Mannhaftigkeit", d. h. Furchtlosigkeit bei Jungen, verbindet Schüler miteinander. Ein wesentliches Element zu einer Gruppenbildung findet sich in dem Interesse. Die Techniker, Radioamateure, die Photographen usw., die Sportler, Sammler (Briefmarken, Steine u. a.) schließen sich zusammen.

Bei allen diesen Gruppenbildungen ist die Wertung entscheidend. Die mannig-

fach in sich abgestufte Wertungswelt der Schülerschaft steht unter Einwirkung von Eltern, Straße und Kameraden. Die letzten haben bei weitem den stärksten Einfluß.

Die verschiedenartigen Gruppen, die sich durch die stark variierende Wertung der Schüler ergeben können, sind aber alle dem Klassengeist eingeordnet. Durch die gemeinsamen Sorgen und Pflichten, durch die Schicksalsverbundenheit sind die Sondergruppen mehr oder weniger dem Klassengeist wieder verschrieben. Die Klasse steht in ihrer Gesamtheit als Schüler dem Lehrer gegenüber. Als Meister des Bildungsgutes hat er von den Eltern den Auftrag der Erziehung und des Unterrichtes, d. h. er soll die ihm anvertrauten Schüler ihrer Entwicklung entsprechend in das Bildungsgut einführen und sie zu Menschen des praktischen Lebens erziehen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe wird er sich auch der anderen menschlichen Bildungsmittel bedienen. Seine pädagogische Liebe wird ihn treiben, auch das Gemüt seiner Schüler zu ergreifen, um ihnen das Lernen freudig und erstrebenswert zu machen. Denn der in der Menschenpsychologie Erfahrene weiß, wie sehr das Lernen von der Stimmung des Gemütes abhängig ist. Sodann wird der Lehrer sich auch bemühen, den Klassengeist in den Dienst der Schularbeit zu stellen. Jedes Widerstreben des Schülers, sei es aus dem Gemüte, sei es aus Klassengeist heraus, schädigt die Erziehung und den Unterricht des Lehrers. So werden wir also für die Frage guten Lernens und Fortschrittes der Kinder wie für die Frage des Ausschlusses auf den Klassengeist hingewiesen. In welchen Faktoren zeigt sich nun der Klassengeist?

Jede Klasse hat ein individuelles Gepräge. Sie unterscheidet sich von jeder anderen durch die Aufnahmefähigkeit, die Verarbeitung des Bildungsstoffes und die Möglichkeit des Weiterschreitens, aber auch zeigt sie sich verschieden durch ihre Lebhaftigkeit und ihre Ansprechbarkeit. Die geistige Aufnahmefähigkeit, die Durchformung und Vertiefung des Bildungsgutes ist wesentlich abhängig von den Anlagen, die die Mehrzahl der Klassenmitglieder mitbringt. Dies bildet die Grundlage zu der Verschiedenheit des Bildungsniveaus mehrerer Klassen. Der Lehrer ist hier ganz gebunden an die natürlichen Anlagen, die die Schüler ihm bieten. Sein Unterricht wie seine Erziehungsmöglichkeiten müssen sich dem anlagenbedingten Bildungsniveau anpassen. Schüler, die nicht normalem Bildungsniveau folgen können, werden zu ihrem eigenen Nutzen und zur Wahrung des Bildungsniveaus der normalbeanlagten Schüler in Hilfsschulen zusammengefaßt. Eine gewisse theoretische Beanlagung ist notwendig, um dem Bildungsgut unserer höheren Schulen folgen zu können oder sich dem Hochschulstudium zu widmen.

Das Bildungsniveau einer Klasse kann aber auch beeinflußt werden durch die seelische Stimmung, die in einer Klasse vorherrschend ist. Stark nervöse und unlustbetonte Charaktere hindern auch bei guter Veranlagung ein schnelleres Fortschreiten. Solchen Charakteren kann das ermunternde Wort oder schon der erwärmende Blick des kundigen Lehrers zum Ansporn recht nützlich sein. Die Ansprechbarkeit der Klasse ist jedenfalls durch solche charakterliche Anlagen mehr gehemmt als in einer lebhaften Klasse mit frischen Buben oder Mädchen. In der letzten wird das Lernen für die Schüler und das Unterrichten für den Lehrer wahre Freude.

Geistige Aufnahmefähigkeit wie Ansprechbarkeit kann man Klassengeist nen-

nen. Sicherlich bedeutet dies vom Standpunkte des Erziehers einen Teil des Klassengeistes. Vielfach jedoch wird man die Beziehung zwischen Bildungsgut und Lehrer mit Schüler nicht als eigentlichen Klassengeist anerkennen. Man wird hier scheiden zwischen der Beziehung Bildungsgut — Schüler, Bildungsgut — Lehrer und Lehrer — Schüler. Die Beziehung Lehrer — Bildungsgut möge bei dieser Betrachtung wegfallen. Die Aufnahmefähigkeit und Ansprechbarkeit, die die Beziehung Bildungsgut — Schüler darstellen, sind anlagenmäßig bedingt, wie oben erörtert. Es bleibt also die Beziehung Lehrer — Schüler, in der sich der Klassengeist besonders zeigen kann.

Ehe wir aber diese Beziehung Lehrer — Schüler für dieses untersuchen, müssen wir erst die Elemente des Klassengeistes kennen. Neben dem intellektuellen Element des Klassengeistes: Aufnahmefähigkeit und Ansprechbarkeit, bildet die Schicksalsverbundenheit bei den Schülern das aus, was wir unter Kameradschaft zu verstehen pflegen. Auch der Sprachgebrauch hat sich dieses Element des Klassengeistes zu eigen gemacht; denn noch im späteren Leben spricht man von seinen „Schulkameraden". Die Kameradschaft offenbart sich in einem gegenseitigen Geben und Nehmen. Sie unterscheidet sich von jeder anderen Kameradschaft durch die Motive und Gründe, die sie herbeigeführt haben. Treue und Hingebung an den anderen findet sich in ihr ebenso wie Opfersinn und Zurückdämmen des Egoismus. Schüler sind bereit, für ihre Mitschüler alles zu unternehmen und zu wagen. Das kann im schlechten wie im guten Sinne sein. Das Schülerethos denkt ganz anders, als der Erwachsene annimmt. Der Klassengeist besitzt eigene Auffassungen über rechte und unrechte Dinge. Treue und Hingebung fordert von der Jugend eine Einfügung in eine soziale Ordnung. Das Selbstische wird weit zurückgedrängt. Die Hilfsbereitschaft hat oft schon sehr feine Züge jugendlichen Denkens offengelegt. Der kranke Kamerad wird besucht und mit kleinen Geschenken bedacht. An den Freuden und Leiden der Kameraden wird teilgenommen. Wie oft haben die Lehrer schon erlebt, daß bei dem Tode des Vaters oder der Mutter eines Schülers die Mitschüler alle mit ihm gelitten haben! Der Schüler, der nur seinen eigenen Willen in den verschiedensten Angelegenheiten, auch gegen die Meinung der Klasse, durchdrücken will, ist ein schlechter Spielkamerad und ein unzuverlässiger Mitschüler. Der Egoist gilt als unangenehmer Streber, dem sich die Klasse als solche entgegenstemmt. Die Mitschüler beachten ihn weiter nicht. Sie schließen ihn aus der engeren Klassengemeinschaft aus, d. h. seine Stimme gilt innerhalb des Klassengeistes nichts. Dies betrifft aber nur den „unangenehmen" Streber. Jeder weiß, daß mancher Streber sich seine Klassenkameraden auch dienstbar macht, um sich und seine Verdienste noch mehr in das rechte Licht zu setzen.

Selten[1] findet man, daß Kinder selber wünschen, mit den Klassenkameraden nichts zu tun haben zu müssen. Der Selbstausschluß aus der Klassengemeinschaft kommt eigentlich nur bei den a-sozial veranlagten Naturen vor. Jedes gesunde Kind ist sozial veranlagt. „Außenseitung im Kindesalter ist fast ausnahmslos ungewolltes Schicksal".[2] Außenseiter werden die Kinder, die sich sehr leicht von anderen überstimmen und wegdrängen lassen. Stille und schüchterne Kinder, die durch ihr Naturell sich nicht durchzusetzen vermögen, laufen neben der Klasse

[1] Pädagogische Jugendkunde v. A. Busemann im „Handbuch der Volksschulpädagogik", hrsg. v. W. Peters und H. Weimer. Frankfurt 1931. S. 113. — [2] Ebenda S. 113.

her, ohne einen bestimmten Anschluß zu finden. Dabei lehnen auch diese Kinder das Bündnis mit Kameraden nicht ab, im Gegenteil wird es sogar von ihnen gewünscht. Da sie sich aber oft zu schwer einer größeren Gemeinschaft anschließen können, kennen ihre Mitschüler ihre Eigenschaften und Wünsche nicht. So bleiben sie unbeachtet. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß wir gerade unter diesen Kindern viele Einfamilienkinder finden. Diese haben es vielfach nicht gelernt, sich innerhalb einer Kindergruppe durchzusetzen. Außer der natürlich-stillen Veranlagung und der angeborenen Ängstlichkeit und Schüchternheit werden auch manche dem Klassenverband fremd, die nicht mit dem maßgebenden Urteil oder der klassenmäßigen Wertung übereinstimmen. Körperliche Schwäche, Zartheit schließt ein Mitspielen oft aus, da zu manchen Spielen eben kräftige Kameraden gesucht werden. In diesen Gemütern kann sich sehr leicht ein gewisser Haß gegen die Gesunden und Starken breit machen. Auch vermag ein Streben nach Kraft und Vorzügen einzusetzen, die oft unwertiger Natur sind, nur um die Achtung der Mitschüler zu erringen.

Neben solch oberflächlicher Wertung bringen andere Kinder ihre übergroße Empfindlichkeit und ihre Streitsucht aus der Klassengemeinschaft. Es gibt Naturen, die sich bei den geringsten Anlässen beleidigt fühlen. Diese spielen dann nicht mehr mit oder sie beginnen Streit. Solche unangenehme Naturen nehmen selbstverständlich die Jugendlichen nicht gerne in ihren Kreis auf.

Natürlich müssen wir einen Unterschied machen zwischen den Kindern der ersten Schuljahre und denen der letzten der Volksschule und der höheren Schulen, d. h. der letzten Jahrgänge der höheren Lehranstalten. Schon mit der Pubertät werden die Jugendlichen eine andere Wertung in ihren Reihen Raum gewinnen lassen. Es kommt in diesen Jahren sehr auf den Führer an, den eine Klasse hat. Er kann die Jugend, die ihm folgt, sehr leicht auf schlechte wie auch auf gute Pfade bringen. Der Zusammenschluß unter den Kameraden ist in den Jahren des Ausgleichs sehr enge. Zudem nimmt die Gruppierung innerhalb der Klasse zu. In den oberen Klassen der höheren Lehranstalten findet man durchweg, daß mehrere Gruppen einer Klassengemeinschaft angehören. Hier sind es selbstverständlich nicht mehr die körperlichen Kräfte, die das Auswahlprinzip geben. Sittliche und charakterliche Reife, besondere Interessengebiete, wie Sport, Radio, Technik, Philosophie, Sprachen oder Naturwissenschaften, binden mehrere Schüler derselben Klasse besonders als Freunde zusammen. Eine dieser verschiedenen Gruppen hat dann meist die Führung. Es ist auch möglich, daß eine bestimmte Gruppe für die Klassenführung gegenüber dem Ordinarius verantwortlich ist. Ich habe es auch erlebt, daß zwei oder sogar drei Gruppen sich um den Vorrang der offiziellen Führung der Klasse, d. h. bei der Wahl des Sprechers oder Vertrauensmannes stritten. Auch nach der Wahl hängt die Ausführung des Amtes wesentlich von der Persönlichkeit des Gewählten ab. Ist dieser eine sehr versöhnliche, aber dabei auch energische Natur, so liegt es bei ihm, daß er seine Anhänger mit den anderen Gruppen aussöhnt. Das Resultat kann dann ein sehr gutes sein.

In den Anstalten, wo wir Koedukation haben, beobachtet man auch meist das, was der Dichter in den Worten ausdrückt: „Vom Mädchen reißt sich stolz der Knabe". In den Unterscheidungsjahren, d. h. in den oberen Jahren der Volksschule wie in der Mittelstufe der höheren Lehranstalten, bilden in den gemischten

Klassen die Mädchen und Jungen eigene Gruppen innerhalb derselben Klasse. Der Knabe, an und für sich nicht so sorgfältig und fleißig wie das Mädchen, sieht in dem Mädchen eine Rivalin, die ihn zwingt, auch sorgfältiger zu arbeiten. Er wird sonst dem Mädchen nachgesetzt. Auch bemerken die Knaben, daß die Mädchen anders angefaßt werden als sie selbst. Da der Tertianer das nicht verstehen kann, glaubt er, daß dies nicht recht sei. Das Mädchen hingegen ist verärgert über das rauhe und burschikose Wesen der Knaben. Es fühlt sich durchweg davon abgestoßen. So weiß ich, daß die Mädchen am Wandertage nicht mit den Schülern zu wandern wünschten. Die Knaben, hierüber erbost, schlossen jetzt die Mädchen aus dem Klassenverband aus. Jedes Sprechen oder Arbeiten mit den Mädchen wurde dadurch verboten. Auch kann es vorkommen, daß die Mädchen durch ihre sorgfältigere Arbeit manches freiwillig tun, was der Knabe für die Schule ablehnt. In meiner Erfahrung wurden einmal die Mädchen von der Klassengemeinschaft durch die Knaben ausgeschlossen, weil sie Aufgaben erledigt hatten, die irrtümlich für einen Spielnachmittag, d. h. für einen arbeitsfreien Nachmittag, aufgegeben waren. Eine solche Überschneidung der Arbeitspflichten kann zu großen Kollisionen führen.

Meist sind es geringe Anlässe, die einen Mitschüler aus dem Klassenverband ausschließen. Auf die Schuldigen wirkt ein solcher Ausschluß in verschiedener Weise. Manche Gemüter werden hiervon sehr hart betroffen, während sich andere sehr leicht darüber hinwegsetzen. Das ist naturgemäß abhängig von der Veranlagung des einzelnen. Stille Gemüter, die sich sehr schwer anschließen, vergessen diesen Ausschluß niemals und es ist möglich, daß er auf die Ausbildung des Charakters so wirkt, daß für immer eine gereizte Stimmung gegenüber der menschlichen Gesellschaft zurückbleibt. Das Minderwertigkeitsgefühl erstarkt vielleicht bei solchen Schülern und selbst im späteren Leben werden die Keime einer Unterschätzung durch die Klasse noch weiter wirken.

Haben Schüler in der Wertung der Klassengemeinschaft nicht die Stelle gefunden, die sie selber erwarten, so suchen manche sich diese Geltung durch andere Mittel zu erobern. Sie sehen sich genötigt, in irgendeiner Weise die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich zu lenken. Der eine findet die Beachtung seiner Kameraden durch seine Späße. Die verschiedenartigsten Tollheiten erdenkt er, um immer wieder das Auge der Mitschüler auf sich zu ziehen. Ein solcher Mensch gefällt sich schließlich in der Rolle, die er selbst infolge seines Beachtungsstrebens gefunden hat. So kommt es, daß ein Mensch sich allmählich zum Spaßmacher seiner Mitmenschen aufspielt. Dabei kann in seiner Seele wirkliche Traurigkeit über seine Rolle, die er manchmal spielen muß, vorhanden sein.

Ein anderer verwirklicht sein Geltungsbedürfnis durch phantasievolle Ausmalung eigener Eigenschaften und Erlebnisse. Mit diesen Erzählungen will er die Mitschüler gewinnen. Der Großsprecher und Prahler zeigt sich hier. Jedes kleine Ereignis wird vergrößert, um sich in den Augen der Kameraden als Held hinzustellen. Die Klasse soll erkennen, welch ein tüchtiger Mensch er ist.

Die Kinder, denen das Führertum abgeht und die sonst auch keine natürlichen Eigenschaften haben, Kameraden für sich zu gewinnen, suchen Eindruck zu machen, indem sie eine Überlegenheit auf Grund von gewissen Zügen ihrer Persönlichkeit vorschützen oder sich gewisse Erlebnisse und Erfahrungen andichten.

Unter den Jugendlichen finden wir aber auch solche, die niemals ein Verhält-

nis zu ihrer Umwelt gewinnen und die ihr Geltungsbedürfnis in besonderer Weise befriedigen. Sie bauen sich eine Phantasiewelt auf, in dem sie innerstes Leben gestalten. Nach dem Schulbesuch und nach Erledigung ihrer Aufgaben sitzen sie für sich, um ihrer Phantasiewelt zu leben. Ihre Einbildungskraft geht soweit, daß sie ihre Gespielen mit Namen belegen und sich diese Gestalten als Personen bestimmter Prägung denken, die als Typik durch Jahre hindurch festbleibt. Sie besprechen mit diesen Gestalten ihrer Phantasie gleichsam wie mit lebenden Menschen alle Probleme, die an sie herantreten.

Die Stellung des einzelnen Schülers ist, wie wir betonten, abhängig von der Wertung, die das Klassengesicht bestimmt. Die kleineren Schüler sind wesentlich von sachlichen Gesichtspunkten geleitet. Ein Mitschüler, der durch seine Unaufmerksamkeit oder durch seinen Unfleiß den Fortgang des Unterrichts hemmt, kann bereits von ihnen gemieden werden. Körperliche Vor- oder Nachteile vermögen ferner eine Bindung oder Trennung zwischen den Kleinen zu vollziehen. Im späteren Alter verlangen die Knaben bestimmte körperliche oder geistige Vorzüge, in denen sich bereits die Persönlichkeit des späteren Menschen zeigt. Die Spielgemeinschaft und Interessengemeinschaft wird geschlossen zwischen Gleichgesinnten, die durch ihre Kräfte und durch ihr Verständnis auch Nutzen bringen. Mädchen dieses Alters urteilen bereits nach emotionalen Gesichtspunkten. Oft sind bei ihnen die Familienabstammung und deren gesellschaftliche Stellung für einen Zusammenschluß maßgebend. Mädchen lassen sich innerhalb der Familiengebundenheit von Zuneigung leiten. Im späteren Jugendalter (15—18/19) stellen die Schüler sich durchweg auf das Persönliche im Menschen ein. Ihre Wahl eines Freundes ist wesentlich bedingt von ihrem geistigen, sittlichen, philosophischen, sportlichen u. a. Interesse. Das Sachliche wird mit dem Persönlichen verbunden.

Jeder Schüler, der sich der geistigen Sphäre seiner Kameraden nicht einordnet, ist zu einer Abseitsstellung gezwungen. Die Formung des Klassengeistes ist entweder durch einen oder bei Gruppenbildung durch mehrere Führer bedingt. Wer sich keiner Gruppe anschließen kann, geht bald als Fremder neben der Klasse her.

Neben dem Ausschluß, der aus Anlage erwächst, kennen wir auch den Ausschluß, der von der Klassengemeinschaft gegen einen Mitschüler beschlossen wird. Zwei Fälle, die aber im Grunde der natürlichen Veranlagung entsprangen, habe ich bereits aufgezählt. Eine Aufnahme in die Klassengemeinde der oben erzählten Fälle geschieht verhältnismäßig schnell. Auch vermag der Lehrer dabei sehr leicht zu vermitteln.

Anders ist dies aber bei dem beschlossenen Ausschluß auf Grund eines „Verbrechens" gegen den Klassengeist. Es handelt sich bei solchen Anlässen meist um wirkliche Verfehlungen der Mitschüler. Das Anklagen bei einem Lehrer, die Verleumdung eines Mitschülers, das Hereinlegen bei einer Schularbeit, das absichtliche Versagen einer Hilfe in der Klasse oder auch außerhalb, das Mitspielen bei einer verfemten Spielgruppe, der Verkehr mit Ausgeschlossenen oder Spielgegnern führt zum Ausschluß. Die Klasse wehrt sich in diesen Fällen gegen Schädlinge, die ihre Gemeinschaft angreifen. Sie ist in diesem Fall ganz als soziales Gebilde zu betrachten, das um seine Selbsterhaltung kämpft. Man bemerkt auch, daß es sich in diesen Fällen stets um wirkliche Verfehlungen handelt. Das Versagen gegenüber dem Klassengeist und der dadurch bedingte Ausschluß ist bei

näherer Betrachtung stets eine Treulosigkeit oder ein unberechtigter Egoismus. Der „Verbrecher" handelt entweder aus eigenem Vorteil oder aus einem gewissen Haß gegen seine Mitschüler. Auch in der Gesellschaft der Erwachsenen würde man solche Menschen aus denselben Gründen ausscheiden.

Anders ist der Fall gelagert, wo ein Verführer zur Unsittlichkeit oder zu anderen, die menschliche Gesellschaft gefährdenden Vergehen vorhanden ist. Es ist hier möglich, daß der Verführer über eine Reihe von Mitschülern oder gar über eine ganze Klasse eine solche Gewalt hat, daß er durch seinen Einfluß eine Anklage gegen sich durch einen besser gesonnenen Mitschüler verhindern kann. So kann es vorkommen, daß eine sehr starke Gruppe der Klasse der Unsittlichkeit verfällt, ohne daß ein geringerer Teil der Mitschüler überhaupt davon weiß. Die gemeinsam handelnde Gruppe wird das Bekanntwerden ihres Tuns verhindern oder, wenn sie an einen „Falschen" gerät, diesen bei der Anzeige aus der Klassengemeinschaft ausschließen. Aus Furcht, als minderwertig zu gelten, vermag deshalb das Treiben einer solchen Verführung lange zu währen.

Wie zum Schlechten kann aber auch eine Führung zum Guten in der Klasse gegen eine geringere Anzahl schlechter Elemente einsetzen. Edle Begeisterung vermag ein guter Kamerad unter seinen Mitschülern zu wecken. In diesem Fall würde jeder Mitschüler, der sich gegen den guten Geist verginge, von der stärkeren Gruppe der Gutgesinnten ausgeschlossen werden.

Es ist zu fragen, ob die politische Tätigkeit der Schüler innerhalb der Klassen Gegensätze und dadurch vielleicht den Ausschluß einiger Schüler aus der Klassengemeinschaft hervorruft. Soviel mir bekannt ist, kommt es wohl in einer Klasse der höheren Schulen, in der politische Gegensätze gefunden werden, zu scharfen Diskussionen, aber deswegen wird ein Schüler noch nicht aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Steht der Schüler oder stehen die Mitschüler, die eine gewisse politische Meinung vertreten, in der Minderzahl innerhalb der Klasse, so wird für diese Schüler durch die Klassenmeinung eine mindere Stellung innerhalb der Gemeinschaft möglich. So geschah es bei meinen eigenen Schülern, unter denen sich einer befand, der gegenüber der gesamten Klasse eine bestimmte politische Ansicht mit aller Kraft verteidigte. Er wurde von seinen Mitschülern stets angegriffen, er wehrte sich ebenso. Keiner hätte daran gedacht, ihn aus der Klassengemeinschaft auszuschließen. Aber er stand auf einer geringeren Rangstufe als die anderen.

Die Sachlage wird allerdings anders in einer Klasse, wo Erwachsene von draußen die politische Meinung in der Klasse zu beeinflussen suchen. Dann ist es möglich, daß die politischen Gegensätze in eine fanatische Stimmung sich einleben. Bei solchen verhetzten Schülern, die in einer Klasse die Mehrheit bilden, wird die Minderheit der Andersgesinnten oder der politisch Uninteressierten ausgeschlossen. Man beobachtet hier dasselbe wie in den sozialen Gebilden der Erwachsenen. Fanatisch Gesinnte sind gewissermaßen „Sektierer" und haben auch diese Einstellung in ihren Lebenshandlungen.

Überschaut man im Gesamten die Ausschlußfrage innerhalb der Schülergruppen und der Klassengemeinschaft, so kommt man zu dem Ergebnis, daß eigentlich stets nur wirkliche Verfehlungen einen Ausschluß aus der Gemeinschaft hervorrufen. Besonderheiten, Eigenwünsche, Abneigung zwischen Schülern führen zu Abseitsstellungen, nicht aber zum Ausschluß. Starkes Selbstbewußt-

sein, energisches Vertreten eigener Interessen, eigene Meinung, die der Mehrzahl der Mitschüler entgegensteht, gründet eine mindere Stellung innerhalb des Klassenganzen. Dabei ist stets die Wertung und die Wertrangstufung oder -ordnung, die sich innerhalb der Klassengemeinschaft herausgebildet hat und die oft sogar in gleich aufeinander folgenden Klassen sehr verschieden ist, zu beachten. Die Klasse als soziales Gebilde einer Gemeinschaft von Menschen, die zur Verwirklichung eines bestimmten Zweckes zusammengeschlossen sind, handelt auch als solche. Sie wehrt sich gegen jedes die Gemeinschaft zerstörende Element und sie fühlt sich als eins gegenüber dem Lehrer. Es ist eben die Masse Mensch, die gegen den Oberen steht und gegen den, der ihr zu „befehlen" hat, der tadeln und loben kann. Diese instinktive Abwehr gegen einen Vorgesetzten findet sich in jedem sozialen Gebilde wieder. Das Schimpfen und Kritisieren, das Erwachsene gegen ihre Vorgesetzten äußern, ist im Grunde dasselbe. Hier liegt auch die Ursache, weswegen der Lehrerstand als solcher auch späterhin noch sehr leicht angefeindet wird. Es ist dies der „alte Adam", der nicht gehorchen und dienen, der selber befehlen will. Für den Lehrer ist es erforderlich, daß er sich in den Klassengeist jeder neuen Klasse einlebt und so ein Verständnis gewinnt, aus welchen Tiefen manche Handlungen in und außerhalb der Klasse erwachsen. Sowohl für seinen Unterricht wie für die Förderung der ihm anvertrauten Kinder bedeutet der Klassengeist einen Fortschritt oder ein Hindernis. Für Erziehung und Unterricht bildet er die Grundlage, auf der die Kulturgüter für die Jugend erst Bildungsgüter werden können. Der Ausschluß aus der Klassengemeinschaft zeichnet das Kind und hindert sein Lernen, da seine emotionale Grundlage angegriffen ist. Versteht der Lehrer den Klassengeist nicht, wird die Klasse eine Gefahr für seine Berufsfreude, da er Hindernisse findet, die er nicht wegzuräumen vermag.

* *

Bericht über den X. Internationalen Kongreß für Psychologie Kopenhagen, 22.—27. August 1932.

Von Hellmuth Burkhardt.

Aus europäischen Ländern und überseeischen Kontinenten fanden sich über 400 Vertreter der Wissenschaft vom Seelischen in der dänischen, reizvoll-eigenartigen, großzügig gastfreundlichen Hauptstadt ein. 1929 war in Newhaven (U. S. A.) Harald Höffding zum Ehrenpräsidenten dieser Tagung gewählt worden; er erlebte sie nicht mehr. Niels Bohr, der berühmte Atomphysiker, gedachte bei einem Empfang in der Ehrenwohnung, die die Brauerei Carlsberg dem jeweils größten lebenden dänischen Wissenschaftler eingerichtet hat, der Gespräche mit Höffding über Psychologie und Wissenschaft. Ehrende Worte wurden auch Wilhelm Wundt gewidmet, dessen 100. Geburtstag in jenen Tagen gefeiert wurde; zahlreiche der vorgetragenen Ergebnisse stammen aus psychologischen Laboratorien, die nach dem Vorbild seiner Forschungsstätte in Leipzig errichtet wurden.

In Anwesenheit des Königs von Dänemark wurde in der Aula der Universität der Kongreß durch seinen Präsidenten Edgar Rubin eröffnet, der als Aufgabe der Zusammenkunft Darlegung des Fortschritts der psychologischen Forschungen

und gemeinsame Arbeit zur Wohlfahrt der Menschheit bezeichnete. An seine wissenschaftlichen Ausführungen über elementare Zeiterlebnisse, die zu erweisen versuchten, daß Gegenwart nicht eine punktuelle Gegebenheit zwischen Vergangenheit und Zukunft sei, sondern Dauer habe und mehrere Erlebnismomente in einer Folgeeinheit enthalten könne, schloß sich die Abwicklung von etwa 150 Vorträgen in deutscher, englischer, französischer oder italienischer Sprache an (oft filmisch, ja tonfilmisch illustriert), neben denen persönlicher Austausch in hohem Maße fruchtbar wurde.

Die Mannigfaltigkeit der Fragestellungen, die Vielschichtigkeit der Probleme und die Verschiedenheit der Forschungsweisen und -richtungen rufen den Eindruck hervor, daß die Frage nach der Einheit der Psychologie noch immer ungelöst und das Stadium der Krise noch nicht überwunden sei. Nicht einmal der Gegenstand: „das Psychische" ist in seinem Wesen eindeutig bestimmt und anerkannt: das Erleben wird als möglicher Ausgang von dem besonders in Nordamerika bodenständigen Behaviorismus negiert und die Methode der Selbstbeobachtung abgelehnt — nur das Verhalten, das dem objektiv-statistisch-registrierenden Experiment zugänglich ist, kann und darf nach ihm beobachtet werden. Obwohl schon die Sinnerfülltheit des schlichten Erlebens Gegenargumente geradezu anbietet, läßt sich meist kaum auch nur eine Basis für eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Lehre finden, die schließlich in ihren theoretisch-philosophischen Konsequenzen Bewußtsein mindestens ignoriert, wenn nicht überhaupt leugnet. Hunter („Willkürliche Aktivität vom Standpunkt des Behaviorismus") verlieh dieser Position prägnanten Ausdruck: Die sogenannten „Willensakte" sind auch nichts anderes als bedingte Reaktionen und Antworten und in ihrer Reizsituation kontrollierbar. Damit ist das, was als Willens- oder gar Freiheitserlebnis eine ganz bestimmte Färbung hat, in ein objektives Schema gebracht, das sich kaum noch von der materialistischen, reflexologischen Reiz-Antworttheorie des Altmeisters Pawlow, der über das dynamische Stereotyp der Großhirnhemisphären sprach, unterscheidet. Allerdings soll Behaviorismus nicht nur ein neues psychologisches System, sondern eine neue Wissenschaft sein — nur ist sie eben keine Wissenschaft von der Seele, und ihre Definitionen bereits (z. B. Wille) sind fundamental anders. Die Diskussion und spätere Darlegungen über Gestaltpsychologie und Behaviorismus (z. B. Ogden) zeigten, daß, so spezifisch nordamerikanisch diese Lehre vom Verhalten auch sein mag, auch in den Staaten andere Lehrmeinungen lebendig sind und sich stärker durchsetzen, die vom Erleben in seiner Ganzheitlichkeit und Gestaltetheit ausgehen, was nicht ohne deutschen Einfluß geschehen ist.

Umgekehrt hat aber auch die Verhaltenslehre in Europa anregend gewirkt besonders auf Untersuchungen primitiver Erlebensweisen (Tier, Kind), die sprachfreies, wenigstens spracharmes Verfahren erfordern. H. Volkelt legte einige neue Methoden der Verhaltensbeobachtung und Protokollierung vor, die eine fruchtbare Synthese von Behaviorismus und genetischer Ganzheitspsychologie darstellen, und bekannte sich gegen alle Degradierung und Verwässerung des Experiments zu dessen Exaktheit, Fruchtbarkeit und Entwickelbarkeit. Protokollierung auf einem zeitlich genormten „laufenden Band" und Registrierung des Wesentlichen durch Filmaufnahmen, die durch Mitaufnahme von Serien- und Zeituhren leicht auswertbar sind, stehen ebenbürtig neben den

außerordentlich eindrucksvollen Verfahrensweisen von Gesell, der mit Hilfe von Beträgen, die in Deutschland der Wissenschaft nicht zur Verfügung stehen, einen Tonfilm-Aufnahmedom mit mehreren synchron laufenden Kameras und einer nur vom Beobachter aus durchsichtigen Bespannung entwickelt hat. Die von Volkelt durchgeführte Aufnahmetechnik ist vereinfacht und verbilligt durch Verwendung eines Spiegels, der die Profildimension festhält. An einem Filmnachmittag, bei dem zuerst Sarris einen aus dem Institut v. Uexkülls hervorgegangenen Film über die Befähigung des Hundes vorführte, kam die Leistungsfähigkeit jener beiden Verfahrensweisen zu eindringlich-bildhaftem Ausdruck.[1] — Eine positive Tendenz zu behavioristisch-statistischer Strenge brachten die systematischen Gesichtspunkte Charlotte Bühlers in „Kind und Familie" zum Ausdruck, deren neue Methode einer Einführung der Beobachtung in Familien den isolierten Umweltfaktor „Familiensituation" qualitativ-deskriptiv und quantitativ so vollständig als möglich erfassen will und schließlich zu Korrelationen zwischen Familienstruktur und Kindesverhalten vorstößt, wovon Stichproben tabellarisch demonstriert wurden. — Zu einer Modifikation des behavioristischen Standpunktes gelangte F. L. Goodenough in: „Die Entwicklung des menschlichen Verhaltens"; sie findet — ausgehend von der zentralen Tatsache geistigen Lebens, ewiger Wechsel zu sein — Psychologie als Lehre vom menschlichen und tierischen Verhalten ungenügend definiert und sieht sie vielmehr als Wissenschaft von der Entwicklung des menschlichen Verhaltens an, deren Einheit garantiert ist durch das allem psychischen Geschehen Gemeinsame: Wachstum.

Die lebendigen Schilderungen, die Rosa Katz von dem Gemeinschaftsleben verschiedensprachiger Kinder gab, zentrierten sich um das Problem der Wege des Sichverständigens, das als Gebärde an aktives Mittun gebunden und in seinem Wesen und Gelingen von der Struktur der Spielgemeinschaft und dem Typus der Mitspielenden in bedeutsamer Weise abhängig ist.

Gleichfalls in vorderster Linie standen die ganzheitlichen Betrachtungsweisen, so z. B. bei Sander: „Strukturpsychologisches zum Zweisprachenproblem", der Entwicklungshemmung, strukturelle Verstimmung und Fehlleistungen an zwangsmäßig zur „Doppelzüngigkeit" zergliederten Individuen aufzeigte; bei Michotte, dessen interessante Untersuchung über „Einige Entwicklungsgesetze der Form motorischer Reaktionen" zu Einsichten über motorische Gestalten von Klemm und Sander sowie zu Ergebnissen der Berliner Gestalttheorie nahe Beziehungen deutlich werden ließ. In manchen Arbeiten sind nur Ansätze einer ganzheitspsychologischen Deutung spürbar, die sich dem Kundigen zu ertragreicher Weiterbildung aufdrängen, z. B. bei Bahle „Einfall und Inspiration im musikalischen Schaffen", bei Goldschmidt, dessen Farbwandelspiele eine Erzeugung von Farbmelodien anstreben.

Die Hinwendung zum ganzen Menschen, die Rückwendung zur Person und Persönlichkeit ist weiter im Vordringen. Im Referat von William Stern über „Raum und Zeit als personale Dimensionen" werden Raum und Zeit — anthropologisch betrachtet — zu Gestaltungsprinzipien, durch die die Zweieinheit Mensch-Welt organisiert und strukturiert wird. „Jetzt" und „Hier" sind nicht physikalisch-mathematische Punkte, sondern gelebte Dauer und geformte

[1] Vgl. über die Filme von Gesell und Volkelt den Sonderbericht von Betty Katzenstein, dieses Heft S. 42.

Ausgedehntheit. Die Psychologie, als Teilgebiet der Personalistik, gewinnt daraus entwicklungs-, differentiell- und milieupsychologische Aufschlüsse, so z. B. über die Verschiedenheit des Raumerlebnisses eines Gefangenen oder eines Landstreichers. Martha Muchow durchleuchtete ein solches Teilproblem: „Der Jugendliche und sein Raum", indem sie der Eigentümlichkeit des Raums als „Lebnis" besonders weiblicher Jugendlicher nachging. Dieser „gelebte" Raum weist Aufgelockertheit seiner Bestimmtheit, seiner Dimensionalität und Gerichtetheit auf, die z. B. zu einer Standortsrelativierung und einer Dynamisierung durch Einbeziehung der Zeit als vierter Dimension („Raum mit Sehnsucht durchzogen") führen kann. — Kronfeld stellte, individualpsychologisch gerichtet, „die Bedeutung Sören Kierkegaards für die Psychologie der Person" dar, in dessen fundamentaler Anthropologie er den ontologischen Grundriß der Psychologie und ihres Gegenstandes — der konkret existierenden geistigen Selbstheit der Persönlichkeit — sieht.

Abgesehen von diesen Kristallisationspunkten boten die in ihrem Niveau sehr verschiedenen Vorträge ein verwirrendes Bild oft heterogener Forschungen, die sich über ein weitverzweigtes Gebiet psychologisch zugänglicher Tatbestände erstreckten. Beachtliches referierten u. a. Myers: „Über die Beziehung zwischen Bewußtseinsakten und -inhalten", Piéron: „Über die Integration der Zeit im Schwellenbegriff und das Problem der sensoriellen Erregung", Birnbaum: „Über die methodologischen Prinzipe für pathographische Studien" (vorgetragen in einer Gemeinschaftssitzung mit dem V. Skandinavischen Kongreß für Psychiatrie). Fragen aus der allgemeinen, Sozial-, Entwicklungs-, pädagogischen, Sprach-, Bedürfnis-, Ausdrucks-, Religions-, Ästhetikpsychologie, Psychotechnik, Psychophysiologie und -pathologie, Graphologie und Maßmethodik u. a. m. wurden behandelt, wozu u. a. Brunswik, Dunker, Kardos, Koffka, Gemelli Giese, Lazarsfeld, Luquet, Pear, Seashore, Spearman, Stone-Stanford, Tegen Wesentliches beitrugen.

Aus dem Umkreis pädagogisch-psychologischer Problematik standen weiterhin folgende Fragen zur Erörterung[1]: Franziska Baumgarten untersuchte „Die Dankbarkeitsgefühle der Kinder und Jugendlichen" und gewann auf Grund einer Fragenmethode eine Scheidung in drei Arten von Dankbezeugungen 1. verbaler, 2. konkret-egozentrischer, 3. verbindend-sozialer Dank; bei einer weiteren, testartigen Probe erfaßten nur 7,8% der Kinder und 14% der Lehrlinge eine Situation der Dankverpflichtung. — Busemann sprach „Über den phasischen Ablauf der Jugend" und verstand dabei unter Phase, die er zu einer adäquaten Deskription außer Entwicklungsstufen- und Rangfolge der Leistungen als notwendig und in ihrer Charakteristik davon streng zu scheiden fordert, einen im Wechsel mit einer anderen Phase periodisch wiederkehrenden Gesamtzustand der Person — in Kindheit und Jugend mit etwa 2—3jähriger Periodik alternierend: Erregungs- und Beruhigungsphase (z. B. die sich bereits mit 3 Jahren äußernde Erregungsphase erscheint bei 8—9jährigen als das „kleine" Flegelalter, dann wieder als Flegeljahre mit 12—13 Jahren). Gegen die psychologische Deutung der Erregungsphasen verhielt sich die Diskussion kritisch; der Phasenwechsel als solcher wurde dabei nicht bestritten. — Gleichfalls eine Abkehr von

[1] Infolge der — übrigens nicht immer ganz glücklichen — Sektionsteilung war es unmöglich, alles Wichtige zu hören und in extenso darüber zu berichten.

einer eindimensional linienhaften oder stufigen, genetischen Betrachtung stellten die Ausführungen von Schmeing „Der Wiederholungsfaktor im psychischen Aufbau des menschlichen Lebens" dar, der den Prozeß menschlichen Lebens als in Zyklen, in Spiralkurven verlaufend ansieht, d. h. trotz der bestimmten Eigenart jeder einzelnen Entwicklungsstufe zeigt sich an ihnen eine Wiederkehr gleicher Grundmotive. „Pubertät" beispielsweise ist im Sinne dieser „Wiederentwicklung" kein einmaliges Ereignis, sondern eine psychische Konstellation, die mit all ihren spezifischen Motiven sich an zyklisch-homologen Stellen der verschiedenen Entwicklungsplattformen „wiederholt" (Kindheitspubertät ... Jugendpubertät ... Erwachsenenpubertät ... Klimakterium). — Elsa Köhler betrachtete „Voraussetzungen psychologischer Forschung in der pädagogischen Situation" und behauptete, daß Aufgabenstellung in natürlicher Situation, d. h. in zwangsloser Kindergemeinschaft oder gar in optimalen Lagen (z. B. Lebensgemeinschaftsschulen) psychologisch bedeutsamere, qualitativ und quantitativ höherstehende kindliche Äußerungen erzeuge, als es im Rahmen eines Experimentalgefüges möglich sei. Dennoch soll die Verbindung dieser auf echtes Verhalten vielgestaltig und anpassungsfähig ausgehenden Forschung mit der Laboratoriumspsychologie gewahrt bleiben. — Valentiner ging der „Ausprägung charakterologischer Eigenschaften in der Kinderzeichnung" nach, die oft durch den Einfluß des Zeichenunterrichts, durch Nachahmung, Disponiertheit, Darstellungsgegenstand usw. verdeckt werden, und zeigte, an welchen bevorzugten zeichnerischen und malerischen Merkmalen sich die Wesenszüge des Lebhaften oder Ruhigen, Verschlossenen oder Offenen, Zarten oder Robusten, Nachgiebigen, Eigenwilligen oder schließlich des Geltungsbedürfnisses ausprägen. — „Die verschiedenartigen Wirkungen von lockerer oder strenger häuslicher Zucht auf Kinder" versuchte G. Watson durch Bearbeitung anonymer Berichte akademisch Gebildeter auf Fragebogen statistisch zu erfassen, mit dem Resultat: Je strenger und einengender die Erziehung, um so mehr Haß gegenüber den Eltern, um so häufiger Furcht, Empfindlichkeit, Depressionen und kleine Vergehen, um so größere soziale Beschränktheit und um so mehr Begünstigung von Ehrgeiz und Ausdauer in der Schularbeit. — Ferner behandelten folgende Redner nachstehende Themata: Baley: Comportement des enfants et des singes inférieurs vis-à-vis des objets placés sur un support. Boder: The consistency of error in drawing a diamond in defective children. v. Bracken: Über die Ausprägung individueller Eigenart in der Handschrift von Kindern. Dearborn: Mental and physical growth. Garvey: The sleep activity of young children. Germain: La disposition eidétique chez les enfants espagnols. Hightower: a) A method of treating a fear complex; b) The relationship between school subjects and character and conduct. Jaederholm: Neue Studien über die Kindersprache. Katz, D.: Gesetze der Nahrungsaufnahme in ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die Bedürfnispsychologie. Martin: Aesthetic preferences of preschool children. Miles, W. R.: Age and the kinéphantom. Nemes: Entwicklungslehre des moralischen Verkommens der Kinder auf Grund von Nachforschungen in Budapest. Steckel: Some factors underlying differential birth order. Stevanović: The intelligence of rural and urban children and the validity of individual tests in the Stanford-Binet scale. Stone, C. L.: Personality with relation to educational and vocational guidance. Székely: Psychologische Untersuchung zerebraler Partialdefekte bei Kindern.

Thompson: The manner and measure of infant development. Wallon: Quelques traits de la recomposition des formes géométriques (puzzle) chez les enfants de 7 à 15 ans. Weinberg: Le jugement psychologique chez l'enfant. Wylie: Resistant behavior of young children.

Das Psychologische in all diesen Ausführungen zu finden und abzugrenzen, wird nur möglich sein von einem theoretischen Überbau aus, letztlich von einem philosophischen Fundament her. Dies lehnen viele — besonders die, die Psychologie als vereinzelbare Wissenschaft ansehen, — mehr oder weniger radikal ab; Claparède z. B. läßt seine funktionelle Psychologie der Zielstrebigkeiten „mikroskopisch" vorgehen und verbietet ihr ein Hinausgehen zu „metaphysischen" Hypothesen. — Eine systematische Verankerung des Psychischen und Psychologischen wird wohl nur über eine Ganzheitslehre von der Persönlichkeit gelingen, wie sie z. B. die Integrationstypologie von Jaensch, die Strukturpsychologie von Krueger und der Personalismus von Stern anstreben. W. Köhler, der bedeutsame, auf weite Sicht gestellte Beiträge zur Theorie der Reproduktion beibrachte, indem er zunächst arbeitshypothetisch rein psychologische Analogien aus dem Gebiet der Wahrnehmung (Paarbildung im Sehfeld) heranzog, ist erfolgreich bemüht, die Gefahr „einer in Atome zersplitternden Psychologie" zu bannen und durch seine gestalttheoretische Naturphilosophie die Kluft zwischen objektiver und introspektiver Psychologie, ja zwischen Physik, Physiologie und Psychologie zu überbrücken.

Es dürfte eine deutsche Aufgabe sein, eine einheitliche, philosophisch gegründete Psychologie zu schaffen. Mit einem Vorstoß in dieser Richtung schlossen die Verhandlungen ab: Graf Dürckheim sprach über „Dynamische Richtungskonstanten des Erlebens" und fundierte Gerichtetheit und Einstellung des Erlebens zutiefst in der sich selbsterhaltend bewahrenden, nach Wachstum drängenden, ganzheitlich strukturierten Persönlichkeit.

Im September 1936 soll der 11. Internationale Kongreß für Psychologie in Madrid tagen unter der Präsidentschaft des spanischen Psychologen und Mediziners Mira-Barcelona.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Kindespsychologie im Film II[1].

Die Filme von Gesell und Volkelt.

In Fortführung unserer Filmberichterstattung sollen hier zwei psychologische Kinderfilme besprochen werden, die auf dem X. Internationalen Kongreß für Psychologie (Kopenhagen, 22.—27. August 1932) gezeigt wurden.

Nachdem Gesell (Yale University) in einer Plenarsitzung über: „The Systematic Delineation of Infant Behaviour Growth" gesprochen hatte, führte er einen Film vor: „The Growth of Infant Behaviour Patterns (with a Demonstration of Methods of Systematic Cinematography)".

[1] Vgl. diese Zeitschrift, 32. Jahrg. (1931) S. 454.

Die vorbildliche Aufnahmeeinrichtung, die ein völlig natürliches Verhalten der gefilmten Kinder gewährleistete, sowie die Schaffung ausgezeichneter Beobachtungsmöglichkeiten erregte allgemeine Bewunderung. Im Unterschied zu dem später zu besprechenden Film von Lewin (denn bei beiden gezeigten Filmen handelt es sich um Tonfilme), in dem der Text teils recht unsachlich und in einem getragen-deklamatorischen Ton von einer Rezitatorin (Nicht-Psychologin) gesprochen wurde, gab Gesell rein deskriptiv selbst die Erläuterungen. Wie aus den von Gesell veröffentlichten Arbeiten allgemein bekannt sein dürfte,[1] stehen im Mittelpunkt seiner Untersuchungen Beobachtung und Feststellung von Verhaltensänderungen und Entwicklungszunahmen in der Frühkindheit und daraus folgend die Herausarbeitung und das Aufzeigen eines Entwicklungsschemas. — Die genetische Standardreihe, die auch gestattet, individuelle Abweichungen schon in frühen Phasen erkennen zu können, bildet dann das Ziel seiner Arbeit. Dazu ist es natürlich erforderlich, Verhaltensabläufe (z. B. beim Greifen) bei Kindern des gleichen Entwicklungsstadiums (z. B. des 12 Wochen alten Kindes) in einer großen Anzahl zu filmen und auf ihre Gleichartigkeit hin zu untersuchen.

Von besonderem Interesse waren Szenen, in denen das gleiche Kind in verschiedenen Stadien seiner Entwicklung (12, 24, 48 Wochen usf.) in derselben Handlungssituation gezeigt wurde. Diese Nebeneinanderstellung veranschaulichte filmisch die Veränderung des gesamten Verhaltens des Kindes und ließ die entwicklungsgemäßen Fortschritte klar zutage treten. Weiterhin wurde gezeigt, in welcher Art die Systematisierung und Standardisierung erfolgt, und wie sie im Protokollbogen praktische Verwendung findet.

Bei dieser Filmvorführung zeigte sich, wie wertvoll die Kenntnis des an der Yale University in so großem Umfang gesammelten Materials über die kindliche Genese ist. Wenn auch das Material und ebenfalls der Film, dem es zugrunde liegt, nicht allgemein zugänglich ist, so wird der demnächst erscheinende „Atlas of Infant Behavior Patterns" Einblick gewähren in die Arbeit, die an der „Clinic of Child Development" in Yale geleistet wird. Besonders wertvoll wird seine Verwendung für praktisch-diagnostische Zwecke in Kliniken, Kinderheilstätten usf. sein. (Wenn nicht — was zu befürchten ist — der Preis für den Atlas so hoch sein wird, daß die Institute bei ihrem herabgesetzten Etat notgedrungen davon absehen müssen, sich das wichtige Buch anzuschaffen.)

Der zweite kinderpsychologische Film auf dem Psychologenkongreß war der von Volkelt (Leipzig) gezeigte: „Kind und Spiel".

Wenn wir weiter oben bei der Berichterstattung über den Gesellschen Film die vorbildliche technische Aufnahmeeinrichtung hervorhoben, so müssen wir an dieser Stelle anerkennen, wie einzigartig in seiner Exaktheit der Anordnungen das „Aufnahmeproblem" mit geringen Mitteln von Volkelt gelöst wurde. Ihm stehen nicht dieselben geldlichen Mittel wie den Amerikanern zur Verfügung; er muß mit jeder Aufnahme sparen, d. h. er kann nicht ununterbrochen ganze Spielvorgänge filmen. Volkelt ging nun folgendermaßen vor: der Versuchsleiter wählt bestimmte — psychologisch wesentliche — Situationen während des

[1] Das wichtigste Buch „Infancy and Human Growth" ist auch deutsch erschienen: „Körperliche Entwicklung in der frühen Kindheit", übersetzt von Dr. Grete Frankenstein und Käthe Burschell-Schiffer. Halle, Marhold 1931.

Handlungsablaufes zum Filmen aus und gibt dem für die Versuchsperson verborgenen Aufnahmeleiter ein für die Versuchsperson nicht bemerkbares Zeichen, wenn gefilmt werden soll. Die Nummer der Aufnahme sowie ihre zeitliche Stelle wird dann in dem gleichzeitig geführten Beobachtungsprotokoll vermerkt, so daß eine völlig exakte Einordnung des betr. Filmstückes in das Protokoll vorgenommen werden kann. Der Schwierigkeit, daß wir das Kind und das beim Spiel des Kindes entstehende Werk im Bild immer nur von einer Seite zur Zeit sehen können, wurde Volkelt dadurch Herr, daß ein Spiegel derart im Versuchsraum aufgestellt wurde, daß der Film gleichzeitig Vor- und Rückansicht gibt. Doch müssen wir an dieser Stelle fragen, ob nicht der dem Kinde „vorgeschriebene Spielplatz" (ein halbhoher, in seinen Ausmaßen ziemlich begrenzter Tisch, der schräg vor einem Spiegel steht) der freien Entfaltung des Spiels oft hinderlich gewesen ist? (Gerade mit Baumaterialien, wie sie auch die Leipziger Spielgaben darstellen, spielen doch die Kinder gern auf dem Fußboden, um, ungehindert durch einen begrenzten Raum, dann „loszubauen".)

Durch die Koppelung von Protokoll und Film, die sich gegenseitig wertvoll ergänzen, zeigt Volkelt, wie es möglich ist, eingehender und exakter als bisher die Verläufe von Schaffensprozessen zu studieren.

Bei den im Film vorgeführten Schaffensvorgängen betätigten sich Kinder der verschiedensten Altersstufen mit den Leipziger Spielgaben. Die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten der Gaben boten psychologisch allerhand Interessantes, jedoch ist eine gründlichere Erfahrung, als sie mir zur Verfügung steht, über den Umgang mit dem Leipziger Spielmaterial erforderlich, um die Differenzen, die sich bei den einzelnen Kindern während des Schaffens zeigten, psychologisch voll würdigen zu können.

Hamburg. Betty Katzenstein.

★

Leistungsmessung der Grundschule.

Eine Arbeitsgemeinschaft von Berliner Lehrern und Lehrerinnen, die in den Jahren 1931/32 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin ihre Sitzungen abhielt, sieht jetzt das Ergebnis ihrer mühevollen Arbeit vorliegen in einer Schrift „Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule", im Auftrage des Zentralinstituts herausgegeben von Otto Bobertag. Es wird darin ein Verfahren der objektiven Leistungsfeststellung, zunächst für das Ende des vierten Grundschuljahres, beschrieben, durch das die bekannten und oft beklagten Nachteile der üblichen Leistungsbeurteilung in Form von Zensuren vermieden werden. Die „Leistungsmessung" erfolgt auf Grund einer Testprüfung, bei der ein Übungsblatt und sechs einzelne Testblätter verwendet werden. Folgende Teilgebiete schulischen Wissens und Könnens sind berücksichtigt. 1. Verständnisvolles Lesen, 2. Wortschatz (Vorstellungskreis), 3. Angewandtes Rechnen, 4. Sprachgebrauch (Grammatik, Ausdruck), 5. Rechtschreibung, 6. Zahlenrechnen. Die sehr einfache und schnelle Auswertung geschieht mit Hilfe eines der Anleitung beiliegenden Schlüssels.

Sämtliche Drucksachen sind ausschließlich vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin W 35, Potsdamer Straße 120) zu beziehen und werden nur an Lehrer, Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte gegen Vorein-

sendung des Betrages abgegeben. Die „Anleitung" nebst Schlüssel und je einem der sieben Testblätter kostet M. 1.—. Aus ihr erfährt man auch Näheres über den Bezug größerer Mengen der Drucksachen. Wir glauben, auf diese Möglichkeit einer Ergänzung und Sicherung des Lehrerurteils im Hinblick auf den bevorstehenden Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen besonders hinweisen zu müssen.

★

Ostpreußischer Arbeitskreis für Landschulausbau und Landvolkbildung.

Im Anschluß an eine Zusammenkunft interessierter Persönlichkeiten im Volkshochschulheim Jablonken, Kreis Ortelsburg, am 28. und 29. Oktober d. J. ist ein „Ostpreußischer Arbeitskreis für Landschulausbau und Landvolkbildung" entstanden. Der Arbeitskreis hat sich vornehmlich die Aufgabe gesetzt, alle jene Persönlichkeiten und Kreise, die bereits im Sinne von Landschulausbau und Landvolkbildung arbeiten (Lehrer, Geistliche, Behörden, landwirtschaftliche Organisationen, freie Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Pädagogik), zu einem fruchtbaren wechselseitigen Gedankenaustausch zusammen zu bringen, gleichzeitig ihrer ländlichen Bildungsarbeit in der Öffentlichkeit stärkeren Widerhall und Rückhalt zu verschaffen. Heute, wo allenthalben in Deutschland neues Bildungsleben und neuer Bildungswille gerade auf dem Lande durchbricht (vgl. Fr. Kade: Versuchsarbeit in deutschen Landschulen, Frankfurt a. M. 1932), wartet in dem hauptsächlich agrarischen Ostpreußen eine doppelte Aufgabe, nämlich ländliche Bildungsarbeit auch hier intensiver zu pflegen und die spezielle Aufgabe, der ungewöhnlich schwierigen Verhältnisse an der deutschen Ostgrenze durch Erhaltung der angestammten Bevölkerung, Erhaltung bäuerlicher Kultur und durch neue Siedlungsarbeit Herr zu werden.

Für die Geschäftsführung des Arbeitskreises ist zunächst ein Dreierausschuß aufgestellt: Prof. Otto Schultze, Ordinarius für Pädagogik an der Universität Königsberg, Oberlandwirtschaftsrat Kuhn von der Landwirtschaftskammer Königsberg und Frl. v. Gayl, Referentin für landwirtschaftliche Frauenarbeit an der Landwirtschaftskammer Königsberg. Für das Frühjahr ist eine erneute Zusammenkunft des Arbeitskreises geplant, vor allem zu dem Zweck, über die bis dahin von den einzelnen Mitgliedern praktisch geleistete Arbeit zu berichten und Erfahrungen auszutauschen.

Der Arbeitskreis steht in enger Zusammenarbeit mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, mit der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung und mit der pädagogischen Akademie Elbing, die sämtlich ebenfalls bei der Zusammenkunft vertreten waren.

Im Rahmen seiner verschiedenen Aufgaben beabsichtigt der Arbeitskreis eine unperiodische Schriftenreihe (Verlag Gräfe & Unzer, Königsberg) herauszubringen. Als Nr. 1 dieser Reihe erscheint in allernächster Zeit: „Landschulausbau und Landvolkbildung. Ein Tagungsbericht aus Jablonken vom 28./29. Oktober 1932."

★

Schrifttum.

Dunkmann, Karl, Lehrbuch der Soziologie und Sozialphilosophie. Berlin 1931. Junker & Dünnhaupt. VIII und 486 Seiten. 19.50 M.

Soziologie als die wesentlichste Hilfswissenschaft der Pädagogik neben Psychologie erhält besondere pädagogische Bedeutung, wenn sie selbst die psychologischen und pädagogischen Aspekte weitgehend mit berücksichtigt. Das neue Lehrbuch der Soziologie, das Dunkmann zusammen mit den zwei Mitarbeitern Heinz Sauermann und Gerh. Lehmann verfaßt hat, ist von solcher Eigenart. „Die vorliegende Soziologie ist von der Überzeugung durchdrungen, daß Isolierung die Soziologie zur Unfruchtbarkeit verurteilt, daß darum eine sozialphiloso-

phisch und kulturhistorisch orientierte Soziologie allein den Forderungen der sozial und geschichtlich bewegten Gegenwart entspricht" (S. V.). Eingangs entwickelt Lehmann eine Sozialphilosophie (S. 1—117), deren breite Anlage, auch wenn man sich — wie der Referent — zu vielem Vorgetragenen an sich nicht bekennen kann, sehr gut zum Einarbeiten in die soziologische Problematik geeignet ist. Es folgt eine theoretische Soziologie von Dunkmann (S. 123 bis 259), in der nach einem Abriß der Geschichte der Soziologie eine Prinzipienlehre und eine analytische und eine synthetische Soziologie vorgetragen sind. In folgenden Zitaten charakterisiert sich kurz der zugrunde gelegte Gesichtspunkt: „Nennen wir das geschichtlich Reale das Konkrete, das übergeschichtlich Reale das Reale selbst, dann ergibt sich die soziologische Methode in der dialektischen Anwendung dieses Gegensatzes von Realem und Konkretem" (S. 159). „Das innere Erleben nämlich gehört zum ‚Sein' des sozialen Objekts" (S. 160). Es zieht sich eine immanente Dialektik durch dies System der Soziologie, die sich in allen Teilen, im großen und kleinen bemerkbar macht. Eine Realdialektik, nicht im Sinn Hegelscher und Marxistischer Geschichtsphilosophie, die sich in aufeinanderfolgenden Epochen auswirkt, sondern eine Existentialdialektik, die diesen Namen einer Realdialektik allein verdient" (S. 167). Daß im dritten Teil des Werkes eine „Soziologie der Kultur" versucht ist, muß als ein besonderer Vorzug bezeichnet werden, zumal dies bei den meisten gleichartigen Lehrbüchern vernachlässigt wird und zu kurz kommt. Der ehemalige Theologe Dunkmann entwickelt eine vorzügliche Soziologie der Religion. Von Sauermann stammen die Abschnitte über Kunst, Recht und Wirtschaft, von denen der über Kunst weit über das Niveau artgleicher Arbeiten hinausreicht. Lehmanns Soziologie der Erziehung bringt viele anregende Gedanken.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Lehmann, Gerhard, Das Kollektivbewußtsein. Junker & Dünnhaupt. Berlin 1928. VIII und 264 Seiten. 9.— M.

Dieses wertvolle Buch, das der Verfasser mit Recht „Voraussetzungs-Studien" zu einer Lehre vom Kollektivbewußtsein bezeichnet, behandelt in drei Abschnitten die kollektivpsychologische Problematik „von unten", die erkenntnistheoretische „von oben" und versucht, „den Begriff des Kollektivbewußtseins, der existiert, ohne daß er diese seine Existenzberechtigung habe beweisen können" (S. 124), zu klären.

In Sätzen: „Die Realität des Kollektivbewußtseins wird sich an die eine Grundbedingung knüpfen, daß der Akt persönlicher Initiative gemeinschaftsstiftend und der Einfluß der Willensumwelt (auf das Individuum) persönlichkeitsfördernd" sei (S. 224) und daß „es den Bedingungen genügt, Beziehungspunkt für alle unbewußten Willens-Objektivationen der Individuen einer Gemeinschaft und zugleich Moment meines konkreten Selbstbewußtseins zu sein" (S. 229), deuten das Ergebnis dieser Untersuchung an, erweisen zugleich aber auch deren Begrenztheit, insofern das Problem des Kollektivbewußtseins stark einseitig voluntaristisch betrachtet wird. Scheint Lehmann wohl auch zu einer monadologischen Auffassung der Individualpsyche zu neigen (S. 162), so sind doch wohl die Inhalte einer solchen Monade auch Gefühls-, Gedanken- und Vorstellungsinhalte, die selbst in einer Wechselwirkung mit der engeren und weiteren kollektiv-psychischen Umwelt stehen (siehe meinen Vortrag „Individualpsych. u. volkspsych. Ganzheit" in den Proceedings des Kopenhagener Intern. Psychologen-Kongr. 1932) und die doch, wenn nicht „ichfreie" (S. 131), so doch zeitlich und psychisch-räumlich überindividuelle Existenz haben können.

Das wertvollste an dem Buche ist die zitatenreiche kritische Verarbeitung der kollektivpsychologischen Literatur seit Kant, Fichte und Herbart bis zu der neuesten (auch nichtdeutschen), so daß die Arbeit das Prädikat einer guten Einführung in die Problematik des Kollektivbewußtseins verdient.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

W. Schumacher, Psychologie des Oberstufenkindes. Dortmund o. J. (1932) Grüwell. 179 S. 3,95 M.

Wenn in der pädagogischen Reformbewegung die Grundschule eine erstaunlich rasche und glückliche Umbildung gewinnen konnte, so ist der Erfolg der Bemühung nicht zuletzt dem günstigen Umstande zu danken, daß sich das pädagogische Wollen auf eine von längerher gesicherte Psychologie des Grundschulkindes stützen konnte. Unbefriedigend blieben aber im Ganzen die gleichgerichteten Versuche, die nicht minder der Reform bedürftige Oberstufe der Volksschule neu zu gestalten. Dem wirkenden Leben näher gerückt, häuften sich hier für die suchende und versuchende Lehrerschaft die entgegenstehenden Schwierigkeiten. Es trat hinzu, daß die Jugendkunde für die 11 bis 15 Jährigen trotz vieler vorliegender Einzelforschungen nicht ein so klares, wohlausgebautes Gesamtbild wie für die jüngere Schuljugend darreichte, und so war es, als man in allerjüngster Zeit die Frage der Oberstufe mit besonderer Anstrengung erneut anpackte, unerläßlich, die erforderlichen jugendkundlichen Voraussetzungen sicherzustellen. Zur Zeit

beherrscht nun Kroh's verdienstliche Schrift, die reich mit eigenen Untersuchungen durchwirkt ist, das weite Feld. Wir glauben, daß sich neben ihr auch das Buch von W. Schumacher behaupten wird.

Es ist das Bestreben des Verfassers gewesen, aus der Breite des einschlägigen Schrifttums zusammenzuschauen, was bis heute an Erkenntnissen über die Struktur und Entwicklung des Oberstufenschülers vorliegt, und dabei die Darstellung so auszurichten, daß sie unmittelbar der Schularbeit förderlich werden kann. Umrahmt von einleitenden Abschnitten, in denen einiges Notwendige über Entwicklung, Anlage und Umwelt, Entwicklungsstufen und Schulfähigkeit angegeben wird, und von zwei auffallend kurz gehaltenen abschließenden Kapiteln über die Bedeutung der Umwelt und über Schülertypen, verfolgt das umfängliche II. Kapitel (S. 13—139) Einzelzüge des kindlichen Wesens, die für Schulunterricht und -erziehung in stärkerem Maße belangvoll sind: Aufmerksamkeit, Interesse, intellektuelle Fähigkeiten (Begriffsbildung, Urteilsfähigkeit, schlußfolgerndes Denken, Leistung in Rechnen und Raumlehre, Entwicklung des Willens-, Gefühls- und Wertlebens, Religiosität, sittliche Haltung, soziales Verhalten, Erotik und Sexualität, Spiel usw.). Hinter diesen Teildarstellungen steht jeweils eine Literatur, die nach ihrer wissenschaftlichen Wertigkeit mit gutem Griffe aus dem unübersehbaren Angebote ausgewählt ist. Nicht versäumt ist, die einzelnen Ausführungen am geeigneten Orte straff zusammenzufassen.

Schumacher, der selbst in der Schularbeit steht und sich durch andere Veröffentlichungen als wissenschaftlich zuverlässig schon früher ausgewiesen hat, gibt der Lehrerschaft in seinem Buche eine Handreichung, die man recht willkommen heißen darf.

Jena/Erfurt. Otto Scheibner.

Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Herausgegeben von Felix Schlotte. XIX. Band. II. Teil. Inhalt: 1. Johannes Burkersrode und Friedrich Burkhardt: Die Lesbarkeit der Groß- und der Kleinschreibung. Eine experimentelle Untersuchung. 2. Dora Schlotte: Beobachtungen über den Buchwunsch des jugendlichen Lesers. Leipzig 1932. Dürr. 76 S. Mit zahlreichen Kurven und Tabellen. Kartoniert 2.— M.

1. Schrift und Schreiben empfangen das Gesetz ihrer Gestaltung von dem Zwecke her, dem sie zu dienen haben: dem Lesen, mögen sie gleichwohl — einmal als Mittel ausgebildet — auch Träger ästhetischer, ausdruckspsychologischer und volkhafter Bedeutungen sein. Ihre „Lesbarkeit" wird darum in den verschiedenen Richtungen, in denen sich heute eine Schrift- und Schreibreform bewegt, die Entscheidung abgeben. Wenn die Lehrerschaft — obenan die so eifrige Sächsische — seit Jahren gegen die Großschreibung in der deutschen Schrift ankämpft, so mögen es zu allererst didaktische Motive gewesen sein, die den Anlaß gaben. Sie würden einzig und allein den Kampf nicht rechtfertigen und durchführen können, wenn nachgewiesen würde, daß das Aufgeben der Großschreibung eine wesentliche verminderte Lesbarkeit nach sich zieht. In der Tat haben die Gegner der durchgängigen Kleinschreibung eine Erschwerung des Lesevorganges gegen den Wegfall der Großbuchstaben ins Feld geführt. Sie hätten sich dabei stützen können auf Wundts Analyse des assimilativen Lesens, bei dem „dominierende Elemente" des Wortbildes „die Assimilation der ergänzenden reproduktiven Elemente bestimmen", so daß also — ohne daß freilich exakte Nachweise vorliegen — von den Großbuchstaben ein besonderer Apperzeptionswert angenommen werden kann. An Großbuchstaben gewöhnt, fällt dem Leser tatsächlich der Übergang zum kleingeschriebenen Texte auffällig schwer. Aber schon nach kurzer Übung ist die Hemmung behoben, und so könnte es sein, daß das Lesen durchaus nicht des „dominierenden Elementes" der Großbuchstaben zur Erzielung raschen assimilativen Lesens bedarf. In diesem Falle würden alle anderen Motive, die für die Kleinschreibung sich geltend machen, voll wirksam werden dürfen. Ja, es wäre sogar möglich, daß sich am Ende die unerwartete Tatsache ergäbe, daß für die Lesbarkeit der Schrift die grundsätzliche Kleinschreibung einen Vorteil bedeutet.

Dem psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins ist es zu danken, daß exakte Untersuchungen zu der wichtigen Frage in Gang gebracht worden sind. Der vorliegende Band legt darüber den Beitrag einer experimentellen Arbeit von Johannes Burkersrode und Friedrich Burkardt vor. Versuchspersonen waren 40 Kinder des 7. und 8. Schuljahres aus Leipziger Volksschulen, zu gleichen Teilen Knaben und Mädchen. Als Material für die tachistoskopischen Versuche wurden sinnleere Texte verwendet. Die sorgfältige statistische Verarbeitung, wie sie in der Abhandlung vorgelegt wird, führte zu dem Hauptergebnisse, daß sich in einigen Versuchsreihen eine Gleichheit der Leistung, in der Mehrzahl der Fälle aber eine wesentliche Überlegenheit der Kleinschreibung über die Großschreibung erwies.

Es sind uns bislang keine Untersuchungen der gleichen Fragestellung bekannt gewor-

den, und es ist nicht das erste Mal, daß das Leipziger Institut mit seinem pädagogisch wie psychologisch geschulten Stabe tüchtiger Mitarbeiter ein wissenschaftlich noch nicht angepacktes Problem von praktischer Tragweite aufgegriffen hat. Dem herzhaften Zugriffe werden hoffentlich bald weitere Untersuchungen — auch von anderen Forschungsstätten — folgen, sei es, daß sie die Befunde nachprüfen oder die Versuche variieren und den Teilproblemen weiter nachspüren.

2. Der gehaltvolle Band bringt an zweiter Stelle eine gleich sorgfältige und aufschlußreiche Abhandlung, die sich mit Beobachtungen über den Buchwunsch des jugendlichen Lesers beschäftigt. Sie ist verfaßt von Dora Schlotte. Zugrunde liegt der Untersuchung eine Ausleihestatistik, die unter allem nur immer möglichen methodischen Bedachte in Leipziger Kinderlesehallen und Jugendbüchereien gewonnen und vor der Verarbeitung durch rücksichtslose Ausscheidung irgendwie nicht ordnungsmäßiger Ausleihekarten gereinigt worden ist. In Rücksicht darauf, daß die zur Mitarbeit herangezogenen Büchereien nach ihrem Schriftenbestande, der Verfügung über Kataloge, dem Ausleiheverfahren, der sozialen Schicht der Entleiher usw. keine Einheitlichkeit zeigen, verzichtet die Verfasserin auf eine streng statistische Verarbeitung ihres umfänglichen Materials. Die gewonnenen Aufschlüsse enthalten über Bestätigungen und Berichtigungen hinaus auch manches Neue. Mädchen zeigen sich anscheinend stärker zum Lesen hingezogen. Der eigene Buchwunsch erwacht im 9. Lebensjahr, wonach ein auffallender Anstieg einsetzt, der zwischen dem 12. und 13. Jahre zum Gipfel führt. Wenn dann ein Abfall erfolgt, besonders vom 14.—15. Jahre, so wird er aus äußeren Bedingungen, die von den Büchereileitern auf den Karten vermerkt sind, erklärlich („muß den Haushalt führen" — „viel Schularbeiten" — „Aufwartung angenommen" — „im Erholungsheim"). Bei der Zuordnung der gewünschten Literaturgattungen zu den Lebensaltern weist die Verfasserin mit löblicher Vorsicht darauf hin, daß aus den statistischen Aufstellungen nicht ohne weiteres eine vertiefte psychologische Einsicht in die literarische Entwicklung zu gewinnen sei; denn auch hier wirken beim kindlichen Buchbegehren mancherlei äußere Faktoren mit, die in den eigenen Begründungen des jugendlichen Entleihers nicht angegeben werden, da sie u. a. ihm selbst oft unbewußt bleiben. (Vgl. die Kritik Fronemanns an der Umfrage Rumpfs.) Dora Schlotte fand in Bestätigung anderer Untersuchungen, daß Bilderbücher bis zum 9. und 10. Jahre bevorzugt werden. Es folgt das betontere Interesse für Märchen, Sagen, Fabeln, Legenden, Schwänke. Der Vorrang des Abenteuers liegt bei Knaben im 11.—13., bei den Mädchen im 12.—13. Jahre. Sachbücher werden von beiden Geschlechtern vom 13.—14. Jahre begehrt. Knaben zeigen erhöhtes Interesse für erdkundliche, darnach für naturgeschichtliche, schließlich für geschichtliche Lektüre. Besonderen Ertrag ergab die Untersuchung dort, wo sie der Motivbildung für die Buchentleihung nachspürte. Wiederum wird hier die Mitwirkung äußerer Einflüsse aufgedeckt. Nicht minder ergebnisreich sind schließlich auch die Auswertungen, die an den Bemerkungen über die gelesenen Bücher vorgenommen werden. — Dora Schlotte weist am Ende ihrer Arbeit, der wir manchen Gewinn verdanken, selbst hin auf die Bedeutung, die ihren Ergebnissen für die Praxis der Büchereiarbeit und die literarische Erziehung zukommt. Sie verweist auch darauf, welche Richtungen und Verfahren die weiterführende Forschung einschlagen möchte.

Jena/Erfurt. Otto Scheibner.

Jacks, L. P., The Education of The Whole Man. London, University of London Press 1932. 255 Seiten. 6 Sh. Leinen.

Der Herausgeber des „Hibbert Journals" gibt in diesem Bande psychologisch feinsinnig gesehene Aspekte für eine „ganzheitliche" Erziehung. Erziehung muß immer als ein „gesellschaftliches" Problem gesehen werden. Sie darf nicht einseitig von der Unterrichtung ausgehen, sondern muß auch soziologische Zielsetzungen haben. Ganzheitsaspekte werden auch für die gemeinschaftliche geistige und körperliche Erziehung zu geben versucht, die nicht nur zusammentreten müssen, sondern auch zusammenzupassen sind. „Man darf nicht jemanden geistig wie für einen Priester und körperlich wie zu einen Polizisten erziehen." Erziehung kann nicht nur eine Lebensepisode, sondern muß eine Sache des ganzen Lebenslaufes sein. Jacks behandelt Freizeit, Sexual- und Erwachsenenerziehung einzeln. Als wesentliche Grundgesetzpunkte treten noch hervor: Aufrufen des immanenten Schöpfertriebes in jedem Zögling, Erziehung des Qualitätsbewußtseins und des Arbeitslebens als seelischen Erziehungsmittels. Die essayistische und episodenvolle Darstellung des Bandes macht ihn fürs Lesen besonders genußreich.

Alsfeld/Hessen. Dr. Ernst Harms.

★ ★

Berichtigung. Die Verfasserin des Aufsatzes „Ein Beitrag zum religiös-sittlichen Leben des Jugendlichen" im Dezemberheft heißt nicht Sophie Kühnert, sondern Sophie Kunert (Seelsorgerin am Hamburg-Lübecker Frauengefängnis).

Faulheit, Fleiß und Erfolgsstreben.

Psychopathologische Bemerkungen.[1]

Von Wladimir Eliasberg.

Ob wir von Natur faul oder fleißig seien, darüber geht ein alter Streit. Kant hat die Meinung geäußert, daß „die mißgünstige, wetteifernde Eitelkeit, die nicht zu befriedigende Begierde zum Haben, zum Herrschen, den Menschen erst dazu gebracht hat, das Leere der Schöpfung in Ansehung ihres Zweckes als vernünftige Natur auszufüllen". Ob diese naturalistische Idee Kants richtig sei, ob es der List der Natur bedürfe, um gerade aus den schlechten Eigenschaften des Menschen seine guten zu entwickeln, das kann füglich bezweifelt werden. Es gibt genug Beweise, daß in uns von vornherein ein Tätigkeitsdrang liege und sogar ein Drang zu arbeiten, d. h. einem bestimmten Ziel zuliebe auf den Augenblick und die Befriedigung der Augenblickswünsche zu verzichten, seelischen Aufwand zu treiben.

Poppelreuter (18) fand schlechtes Willensverhalten bei Normalen in großindustriellen Prüfstellen nicht einmal bei 5%. Maier (16): „Wer die Seele des deutschen Arbeiters kennt, weiß, daß dieser keine Unterstützung, sondern einen auskömmlichen Arbeitsverdienst will." Demgegenüber scheinen experimentelle Untersuchungen von Ach und seinen Schülern das Gegenteil zu ergeben. Ach selbst hat ein Determinationsgesetz der Schwierigkeit geistiger Leistungen aufgestellt, wonach die Verwirklichung um so rascher und sicherer erreicht wird, je spezieller die Determination sei. Sein Schüler Düker (1) glaubt auf Grund experimenteller Untersuchungen feststellen zu können, daß die freie Arbeit, weil sie größere Anforderungen an die Entschlußkraft stellt, quantitativ und qualitativ ungünstiger stehe, als die erzwungene Arbeit. Er formuliert: „Wenn es möglich ist, eine Arbeit zwangsläufig durchzuführen, ist es besser als sie in freier Arbeit zu tun." Damit sind alle diejenigen Arbeiten ausgenommen, welche eben nicht am fließenden Band erledigt werden können, d. h. der größte Teil aller nicht ganz einfacher körperlichen und alle geistige Arbeit. Aber selbst für die wenigen Tätigkeiten, die noch übrig bleiben, begegnet die Formulierung größten Zweifeln. Und sie wird völlig unanwendbar, wie wir noch sehen werden, wenn der Versuch gemacht wird, das Laboratoriumsergebnis auf die Wirklichkeit des „realen Arbeitskomplexes" [Eliasberg (2)] zu übertragen. Was das Achsche Gesetz angeht, welches letzten Endes ja auch besagt, daß alles Gezwungene im Seelischen (Überdeterminierte) leichter

[1] Erweiterter Vortrag auf der 56. Wanderversammlung der südwestdeutschen Neurologen und Psychiater am 30./31. Mai 1931 in Baden-Baden.

sei als das Freie (Schöpferische), so ist eine ausführliche Kritik und, wie ich glaube, Widerlegung dieses Gesetzes kürzlich gegeben worden. [Eliasberg (6).]

Das Wesen der Faulheit hat in einer verdienstlichen und umsichtigen Arbeit neuerdings Georg Hirsch (15) zu erfassen sich bemüht. Er stellt zunächst aus der früheren, hauptsächlich psychologischen und pädagogischen Literatur die Ansichten zusammen. Man kann sie gruppieren je nachdem, ob mehr oder weniger periphere, physische, psychische oder psychophysische Funktionen oder andererseits zentrale Gestalten, zuletzt der Charakter, das gesamte Willensverhalten, die Persönlichkeit selbst, zur Erklärung in Anspruch genommen werden. Die letzteren Erklärungsweisen finden ihre Schwierigkeit hauptsächlich darin, daß wir Charakter und Persönlichkeit ja nur in ihrer Auseinandersetzung mit dem Milieu kennen; es erhebt sich dann alsbald die theoretisch schwierige und praktisch wichtige Frage, wieviel denn nun der Anlage und wie viel dem Milieu zuzurechnen sei, wie viel eventuell bei Auswechslung des Milieus geändert werden kann.

Hirsch selbst hat an einer ziemlich ausgedehnten Kasuistik in sehr feinsinniger Weise die Charakterologie der Faulheit entwickelt. Bei seinem Ausgangspunkt von der Charakterologie ist es nicht verwunderlich, daß er trotz mannigfaltiger Hinweise auf die Bedeutung des Milieus doch zuletzt zu einer — wenn man es so nennen darf — endogenen Theorie der Faulheit kommt. Dies gibt sich in seinem Begriff der Faulheit zu erkennen, der zunächst formuliert wird: „Faulheit ist die Unfähigkeit eigener personaler Arbeitszielsetzungen . . . sie ist die Beharrung in der potentiellen und latenten Sphäre der bloßen Arbeitsmöglichkeit“ (S. 127). „Faulheit ist in zweiter Linie die Ablehnung fremder (von mir gesperrt) Zielsetzungen . . . sie ist der Versuch, seinen Platz in der menschlichen Leistungsgemeinschaft ohne Leistung zu behaupten.“

Unsere Erfahrungen über das, was wir Faulheit nennen, sind alle gebunden daran, daß Leistungen geschehen, d. h. daß die Arbeit im Sinne und im Dienste irgendeiner Gesellschaft geschieht, unter bestimmten sozialrechtlichen Institutionen. Was immer wir auch über Faulheit und Fleiß als „Charaktereigenschaften“ aussagen, bedarf also der größten Vorsicht. Unsere Kenntnisse über den Ursprung der Arbeit sind, wie ja schon eingangs ausgeführt, gering. In der Haupstache wurden bisher Untersuchungen an Naturvölkern herangezogen. Dazu kommt, was wir über die Ontogenese der Arbeit bisher wissen. Vgl. Eliasberg (8). Aber das Kind lebt ja in der Kulturwelt. Eine reine Ontogenese gibt es da kaum; jedenfalls müssen wir mit Einflüssen des Milieus, wie uns namentlich die psychoanalytischen Schulen gezeigt haben, schon sehr früh rechnen.

Die sozialen Umgestaltungen, die wir zurzeit in Rußland sehen, werden uns sicherlich wertvolle Aufschlüsse geben darüber, welchen Einfluß denn nun wirklich soziale Milieubedingungen und die daher stammenden Motivationen

haben können. Ist der Arbeiter fleißiger, wenn er sich nicht mehr ausgebeutet fühlt? Wenn er glaubt, mit seiner Hände Werk den Arbeiterstaat aufzubauen? In Rußland wird diese Lehre jetzt offiziell verkündet (Eliasberg [9]). Die Psychotechnik, die Pädagogik werden da vor unseren Augen neu aufgebaut und zwar in der grundlegenden Annahme, daß der Mensch von Natur fleißig sei; daß es nicht auf unmittelbare Freude am Tun ankomme, sondern daß auch fernerliegende, für das einfache Denken eigentlich abstrakte Ziele hinreichen können, um die Tätigkeit zu befeuern. Wie weit das richtig ist, wie weit unanschauliche Motive, unanschauliche soziale Bindungen völlig an die Stelle echt sozialpsychologisch anschaulicher Motive treten können, das wird erst die Erfahrung der Zukunft lehren.

Weniger berücksichtigt worden ist bisher für unser Problem die Psychopathologie.

Zwar finden sich bei Hirsch einige in der psychiatrischen Klinik beobachtete Fälle, aber man kann nicht sagen, daß seine Analyse befriedigend ist. So gibt er bei einem Fall, dessen Diagnose postenzephalitischer Starrezustand lautet, eine psychopathologisch verstehende Analyse, die richtig oder falsch sein mag, aber jedenfalls als in diesem Falle zutreffend keineswegs erwiesen ist.

Unsere eigene Untersuchung setzt sich zum Ziel, in Kürze die Ergebnisse psychopathologischer Betrachtungsweise zusammenzufassen. Wir verweisen ausführlicher auf Eliasberg und Jankau (13), sowie Eliasberg (10).

Es gibt einige charakteristische Zusammenstellungen, in denen der Begriff Faulheit immer wieder angetroffen wird, nämlich 1. faul und liederlich, 2. faul und träge. In der Zusammenstellung mit liederlich schwebt im ganzen das Entgegengesetzte als in der zweiten Zusammenstellung vor. Die erste Form ist die hyperkinetische Form der Faulheit, diejenige, die mit erhöhten Antrieben und mangelnder Konzentrationsfähigkeit verbunden ist, diejenige, die sich in Einzelhandlungen verschwendet, aber nicht zu einem dauernden Leisten, geschweige zu einer Berufstätigkeit gelangt. Es ist der unruhige, phantastisch vielgeschäftige Typus, der zwar immerfort seelisch verausgabt, aber nicht gesammelten, zielgerichteten Aufwand treibt. Wir finden ihn pathologisch bei den verschiedensten Formen, bei instabilen Psychopathen, bei erregten Schwachsinnigen; aber auch die Konzentrationsunfähigkeit, die Arbeitsunfähigkeit z. B. in der Menstruation, kann nach den Untersuchungen von Alfred Hauptmann (14) hierher gerechnet werden, indem das reichlich zuströmende Material an Anregungen aus den Sinnesgebieten nicht konzentriert und bewältigt werden kann. Faulheit in diesem Sinne ist ein normales Stadium beim Kleinkind, das einer Dauermotivation noch nicht fähig ist. Nichts ist dem Kinde unangenehmer als aufgezwungene Konzentration zu einer aufgezwungenen Tätigkeit. Tätigkeiten, denen das Kind sich stundenlang hingibt, bezeichnet es als Spiel, weil „Puppen und Sand zum Spielen da sind". Waschtischreinigen

aber ist eine Arbeit, „da muß man immerzu arbeiten — arbeiten — arbeiten".[1]

Wenn oben diese Form der Faulheit als hyperkinetisch bezeichnet wurde, so bedarf das einer Einschränkung, wie namentlich am oben angeführten Beispiel der Menstruation deutlich wird; es handelt sich nicht immer und eigentlich darum, daß zuviel an Material und Anregungen einströmt, sondern um ein Mißverhältnis zwischen den Anregungen und der Möglichkeit, sie zu bewältigen. Dennoch gibt es auch sicherlich rein hyperkinetische Formen der Faulheit, z. B. beim primitiven Menschen, bei dem es deswegen auch sehr viel mehr Verlängerung der Motivation bedarf. Bei freien Arbeitern im Süden kann man noch jetzt diese „Verlängerungen", die in Europa nicht mehr in dem Maße üblich sind, beobachten. Die Arbeit wird in Gruppen getan, unter Leitung eines Führers, in dessen Händen sich noch häufig ein dickes Tauende findet. Vgl. hierzu auch Eliasberg (10).

In der hyperkinetischen Art faul ist auch der manisch erregte Kranke, und wir treffen diese Faulheit endlich bei neurasthenischer Insuffizienz, wo einer Fülle von Einfällen immer wieder nachgegeben wird, ohne die Möglichkeit einen Aufwand zu treiben, d. h. ein Ziel auf Kosten aller anderen verfolgen, so daß dann ausgesprochene Insuffizienzgefühle entstehen.

Die depressive Form der Faulheit, welche in der anderen Zusammenstellung faul und träge gemeint ist, können wir uns am besten verdeutlichen an bestimmten Formen des Schwachsinns. Hier werden alle Zumutungen mit stoischer Ruhe abgewiesen. „Dös braucht's net" war die stereotype Antwort eines von mir in Gemeinschaft mit Feuchtwanger (11) beschriebenen Falles von erworbenem Schwachsinn, der im ganzen gutmütig, doch bei Zumutungen an seine Leistungsfähigkeit eine erhebliche Energie der Abwehr entwickeln konnte, bei dem es sogar zu schweren Stuporzuständen kam, wenn Leistungen verlangt wurden. Hierher gehören auch die Fälle bei primitiver strukturierten Menschen mit leicht depressivem Einschlag, wie ich sie in Gemeinschaft mit Jankau (13) unter der Gruppe der im Klimakterium invalide gewordenen Hausangestellten beschrieben habe. So insbesondere der Fall, bei welchem nach dumpfem Ertragen des Arbeitsdruckes im Klimakterium zuletzt eine immer stärkere Abwehr gegenüber der Arbeit zu beobachten war. Dies ist beachtenswert. Die Patientin entwickelte eine bei ihrem sonstigen Verhalten wirklich überraschende Energie; hier zeigt sich schon, wie sehr auch im ausgesprochen pathologischen Fall das Symptom „Faulheit" nur dem Phänotypus angehört, und wie erst eine genauere Erforschung der Motivation die Zusammenhänge klarer aufzudecken vermag.

Komplizierter liegt es bei der depressiven Hemmung auf dem Boden der echten Depression. Der Kranke bemerkt die Leistungsunfähigkeit und

[1] Eliasberg, Das schwierige Kind. München 1931.

leidet unter ihr. Er muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß diese Faulheit nur Krankheitszeichen ist und vorübergeht.

Die schizophrene Faulheit ist der Ausdruck völligen Zerfalls; hier kann von Motivation[1] darum nicht gesprochen werden, weil gar keine Zuwendung zur Außenwelt da ist.

An der Grenze des Pathologischen stehen jene typischen Wirkungen auf die Arbeitsmotivation, die wir namentlich in chronischen Notständen beobachten können. Vgl. hierzu auch Eliasberg (3 u. 4). Äußere Not führt stets auch zu einer Erniedrigung des Niveaus im Innern. Notstand im Innern schafft gewissermaßen Verräter und Überläufer.

Die psychologische Wirkung der Not ist Hilflosigkeit, Lähmung der Aktivität. Der Mensch in Not beugt sich; sein Handeln ist nicht mehr auf Abwehr oder gar Eroberung gestellt; wer so in seinem tiefsten Kern getroffen ist, wer nicht mehr selber verantwortliches Tun aufbringt, wird natürlich sehr leicht den Anschein der Faulheit erwecken und auch wirklich faul sein, insoferne es sehr langer Zeit und sehr großer Bemühungen bedarf, solche einmal erlittene Schädigungen des Niveaus wieder gutzumachen.

Auf solchen Niveauschädigungen beruht es dann auch, wenn es zu typischer Notkriminalität kommt. (Vgl. Eliasberg und Hirschberg [12].)

Daß der Gegensatz zur Faulheit der Fleiß sei, ist eine stehende Rede. Wir sprechen von Fleiß da, wo die Geneigtheit besteht, entweder ganz und gar nach fremden Anweisungen und Zielen tätig zu sein oder wo wenigstens auf weite Strecken des Mittelzusammenhanges hinaus die Tätigkeit objektiv festgelegt ist. Für das letztere ist es ein Beispiel, wenn jemand Sprachen studiert. Offenbar ist der Stoff, den er sich anzueignen hat, objektiv gegeben, und das eigene Ziel, das er mit der Erlernung der Sprache verfolgt, ist vorläufig noch in weitem Feld.

Vom Fleiß spricht man daher prägnant beim Schüler, und hier ist auch deutlich, wie es um diese Motivation bestellt ist. Noch ist sehr viel an Druck und Zwang, äußerer Ordnung, andererseits an Lob und äußerem Ansporn notwendig; alledem antwortet aber nun auch schon ein erhebliches Maß an Selbsttätigkeit und Selbstbelastung. Ob der Schüler noch fleißig sein wird, wenn er nicht mehr belohnt oder bestraft wird, bleibt fraglich; und so ist es beim bloßen Fleiß überhaupt.

Auf solche Weise bemühen wir uns, den Fleiß gegen die andere und vielleicht noch wichtigere der Faulheit entgegengesetzte Haltung abzugrenzen, die man mit einem modernen Wort als Erfolgsstreben bezeichnen kann. Für die Psychologie des Erfolges ist, wie neuerdings Mannheim (17) auseinandergesetzt hat, wichtig, daß er mit der Leistung die Verwirklichungstendenz gemeinsam hat. Er unterscheidet sich von ihr dadurch, daß die Verwirklichung ausgesprochen ins Soziale, ins Mitmenschliche hinein gemeint

[1] Näheres zum Begriff der Motivation s. Eliasberg, Beiträge zur Arbeitspathologie und zur Motivationslehre. Berlin 1931.

ist. Der Mensch des Erfolgsstrebens kann Außerordentliches an seelischem Aufwand leisten, „aus sich herausholen". Das ist also gerade das Gegenteil aller Formen von Faulheit. Der Erfolgsmensch ist im allgemeinen (wir folgen hier Mannheim) der extravertierte, der rastlose Mensch, das Gegenteil, insoferne nicht nur des faulen, sondern auch des kontemplativen Menschen. Interessant ist, wie die Fremdbeziehungen auf Grund des Erfolgsstrebens sich gestalten. Der Andere wird in den eigenen Plan einbezogen, so wie man in der Erfolgsgesellschaft selbst in die Pläne sich einbezogen sieht. Es entsteht also eine eigentümliche Verklammerung, eine gegenseitige Verschränkung der Existenzen, in welcher jeder nur sich selbst will, während er doch auf den anderen Rücksicht zu nehmen gezwungen ist. Diese negative Rücksicht wird positiv; es entsteht eine Achtung vor den Spielregeln und Verbindlichkeiten, die oft stringenter zu werden vermögen, als die strengste Moral.

Das völlig motivierte Verhalten zeigt uns in den letzteren Beispielen noch einen weiteren Zug. Es ist zugleich in hohem Maße rational. Man spricht darum von einem rationalen Handeln. Wenn man als Handeln das aktuelle, vom Augenblick her determinierte Geschehen bezeichnet, dann gibt es natürlich kein rationales Handeln, weil das Rationalverhalten ja gerade auf dem stärksten Maß von Dauermotivation beruht. Hier sehen wir noch einmal, was schon angedeutet war, daß Faulheit und Fleiß als aktuelle Verhaltungsweisen überhaupt nicht bezeichnet werden können und daß darum auch in solchen aktuellen Verhaltungsweisen, wie z. B. Veränderung der Aufmerksamkeit, nicht die Ursache oder der wesentliche Zug gesehen werden kann. Dennoch können wir für unser Problem von vereinfachenden Versuchsanordnungen Gebrauch machen. Zwar ist es nicht so, daß sich das motivierte Dauerverhalten aus der aktuellen Handlung echt synthetisch, d. h. summativ gewinnen läßt. Eine Motivation kann nie aus wirklichem, nur aktuell determiniertem Handeln zusammengesetzt sein. Wohl aber kann man in vereinfachenden Versuchsanordnungen die Dauermotivation unter Umständen deutlicher erkennen. Hierfür hat neuerdings Rupp (19, 20) sehr schöne Beispiele gegeben. Wenn man bei einfachen Arbeiten das Tempo sehr verlangsamt und die Versuchsperson zum Bummeln zwingt, so wird sie, soweit es möglich ist, die Aufgabe abändern, damit sie noch einen Sinn behält. Aus: sehr langsam schreiben wird so: sehr schön schreiben. Das Gleiche geschieht bei der Steigerung in der Richtung der Schnelligkeit. Aber bald wird nach oben und unten hin eine Grenze erreicht; dann nimmt die Versuchsperson die Sache nicht mehr ernst, empfindet den Auftrag nicht mehr als Aufgabe, die durch Leistungen zu verwirklichen sei; die Versuchsperson fühlt sich nicht mehr verantwortlich.

Wir sehen also, schon die einfache Handlung ist von den Dauermotivationen getragen, das einfachste Geschehen im Laboratorium ist motiviert. Nicht durch Synthese der Handlung kommen wir zur Motivation,

sondern durch Analyse der Motivation ist es möglich, die Handlung zu isolieren. Für unser Problem ergibt sich daraus zunächst ein methodischer Hinweis. Faulheit und Fleiß sind gleichfalls nicht zu synthetisieren, z. B. aus einfachen motorischen Abläufen, wie dies neuerdings noch Henning (14a) versucht hat in seinen in anderer Hinsicht wertvollen Partnerexperimenten; sie können nur als Gesamtverhaltungsweisen an, wenn auch einfacheren, Leistungsabläufen gefunden werden.

Die komplexe Verhaltungsweise, in der heutzutage die meisten Leistungen vollbracht werden, heißt Berufstätigkeit. Wesentlich für die Berufstätigkeit ist, daß nicht nur das objektive Können, die Technik, sondern auch die Ordnungen rechtlicher, sozialer, wirtschaftlicher Art introzipiert und zu einer Gesamtgestalt, eben der Motivation, verarbeitet sind.

In der Pathologie nun finden wir den Abbau der Motivation; die verschiedenen Formen der Regression, die dabei auftreten, habe ich an anderer Stelle ausführlich geschildert [Eliasberg und Jankau (13)]. Es sei hervorgehoben, daß die Stufen des Aufbaus, die wir in der Ontogenese etwa unterscheiden können, und die des Abbaus nicht zusammenfallen; eine Art von Ribotschem Gesetz, wonach das zuletzt Erworbene zuerst wieder hinfällig wird, existiert hier nicht. Wer nie eine Arbeitsmotivation aufgebaut hat, das Kind, der Jugendliche, der Psychopath, ist ein ganz anderer Mensch als derjenige, der durch eine Krankheit seiner seelischen Haltungen zum Teil beraubt wird.

An dieser Stelle nun soll uns unter den Regressionserscheinungen diejenige interessieren, die im wirklichen Arbeitsverhalten am häufigsten ist, nämlich die des Ressentiments. Hier kommt es zu einer willkürlichen Bremsung der Leistung, in der meist irrigen Annahme, daß zu viel geleistet werde. Das Ressentiment ist die typische Sozialneurose, d. h. sie findet sich häufig bei denjenigen Neurotikern, die eine Arbeitsmotivation in sich ausgebildet haben, aber nun bei Gelegenheit irgendeines äußeren Ereignisses bemerken müssen, daß sie ihre Kräfte überspannt haben, bei denen es also zu einer Katastrophe ihres Arbeitslebens kommt. Die Sozialneurosen stellen einen nicht unerheblichen Teil unter den Unfallneurotikern dar. Das Wesentliche ihrer Leistung bestand darin, daß sie ihr ganzes Leben am Beruf orientierten. Es ist nicht zu selten, daß man gerade bei den Unfallneurotikern hört, sie seien früher besonders fleißig gewesen. Das Unfallereignis löst dann die latente Katastrophe aus. Es war eben doch nicht möglich, auf anschauliche Befriedigung zu verzichten. Wir können übrigens erwarten, daß in Rußland, wo die abstrakte Motivation, wie oben ausgeführt, so außerordentlich in den Vordergrund gestellt wird, die Unfallneurosen nicht nur nicht abnehmen, sondern sogar erheblich zunehmen werden.

Diese Art von Faulheit, deren wesentliches Moment ist, daß sie eigentlich unerwartet auftritt, ist in der Regel durch ein Zusammentreffen verschiedener Momente zu erklären: Klimakterium, Unmöglichkeit im bisherigen

Lebenskreis zu verharren, Notwendigkeit in vorgerücktem Alter sich noch einen neuen Lebenskreis, eine neue Existenz zu schaffen u. dgl. m.

In den letzten Betrachtungen enthüllte sich uns das reaktive Wesen der Faulheit. Unsere Berufspädagogik ist ja darauf aus, eine Berufsmotivation zu schaffen. Damit verliert aber auch der Berufstätige an Elastizität. — Wenn nun, was bei der Vielfältigkeit der Einflüsse ein sehr häufiges Ereignis sein muß, ein Zusammenbruch erfolgt, dann bleibt nur noch die Faulheit übrig, gewissermaßen als einziges Rettungsmittel. Man klammert sich an das Existenzminimum, das durch die Sozialversicherungsgesetze gewährleistet zu sein scheint; und nun kommt es zu einer Entwicklung im Zirkel. War die Leistungsfähigkeit schon vermindert, so wird sie nun noch immer mehr abgebremst, um noch ja unter dem „Lohndrittel" zu verbleiben.

Die psychopathologische Betrachtungsweise ist, wie die vorstehenden Ausführungen hoffentlich klargemacht haben, keineswegs eine isolierende. Zwar bemüht auch sie sich, zu objektiven, kausalen Zusammenhängen zu kommen; aber indem ihr zentraler Begriff die Motivation ist, erscheinen alle abstrahierbaren Einzelmomente von vornherein in einen besonderen, individuell gestalteten Zusammenhang, die Motivationsgestalt, hineingestellt: Nicht wer zerstreut ist, ist faul, sondern wer seiner Zerstreuung nicht Herr zu werden vermag, wer sich nicht dazu zu bestimmen vermag, auf den Augenblick und seine Verlockungen zu verzichten.

Die Art nun, wie die Motivationen aufgebaut werden und andererseits zerfallen, das vermag die psychopathologische Betrachtungsweise dem Psychologen und dem Pädagogen, nicht zuletzt dem Sozialpädagogen an ihrem spezifischen Beobachtungsmaterial klarzustellen.

Literaturverzeichnis:

1. Düker, H., Willenspsychologie. Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit. Bericht über den 11. Kongreß f. experiment. Psychologie. Jena 1930. S. 71 ff.
2. Eliasberg, W., Arbeit und Psychologie. Arch. f. Soz. Wiss. Bd. 50, H. 1. 1923.
3. —, Mensch in Not. Der Morgen 1926/27. Jahrg. II, Heft 5.
4. —, Not, Hilfe, Fürsorge. Der Morgen. 1930. Jahrg. VI, H. 4.
5. —, Richtungen und Entwicklungen der Arbeitswissenschaft. Arch. f. Soz. Wiss. Bd. 56, H. 3.
6. —, Über die Schwierigkeit im geistigen Geschehen und das Ach'sche Gesetz der speziellen Determination. Arch. f. d. ges. Psychologie, Bd. 76, H. 1/2. 1930.
7. —, Das schwierige Kind. Der Arzt als Erzieher. H. 64. München 1931.
8. —, Bedürfnis, Genuß, Eigentum, Recht, Technik, Wirtschaft, Beruf, Stand in der Welt des Kindes. Zeitschr. f. Kinderforschung Bd. 38, H. 4. 1931.
9. —, Moskauer Brief. Über den gegenwärtigen Stand der Psychischen Hygiene der Arbeit und über die moderne Psychotechnik in Rußland. Deutsche med. Wochenschrift 57. Jahrg., Nr. 50. 1931. S. 2115.
10. —, Allgemeine Probleme einer Theorie des Berufswechsels, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Psychologie und Psychopathologie. In Eliasberg, „Beiträge zur Arbeitspathologie und zur Motivationslehre". Berlin 1931.
11. Eliasberg und Feuchtwanger, E., Zur psychologischen und zur psychopa-

thologischen Untersuchung und Theorie des erworbenen Schwachsinns. Zeitschr. f. d. ges. Psychiatrie und Neurologie Bd. 75. H. 3/5. 1922.
12. Eliasberg und Hirschberg, M., Ein Fall von Notdiebstahl. Ztschr. f. Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform 18. Jahrg., H. 12. 1927.
13. Eliasberg und Jankau, V., Beiträge zur Arbeitspathologie I. Zeitschr. f. d. ges. Psychiatrie und Neurologie Bd. 74. 1929.
14. Hauptmann, A., Menstruation und Psyche. Versuch einer verständlichen Inbeziehungsetzung somatischer und psychischer Erscheinungsreihen. Arch. f. Psychiatrie 1924, Bd. 71, H. 1.
14a. Henning, Experiment. Charakterprüfungen. Psych. u. Medizin Bd. III, S. 19—28.
15. Hirsch, Georg, Die Faulheit. Deutsche Psychologie Bd. VII, H. 2. Halle a. S. 1931.
16. Maier, H., Die gesellschaftliche Bedeutung der Wohlfahrtspflege. Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Tübingen 1926. S. 11.
17. Mannheim, Karl, Das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Arch. f. Soz. Wiss. Bd. 63, H. 2. 1931.
18. Poppelreuter, Psych. Begutachtung der Erwerbsbeschränkten. Berlin 1928. S. 391.
19. Rupp, Hans, Die Beziehung zwischen Schnelligkeit und Güte. Bericht über den 7. internationalen Kongreß f. Psychotechnik vom 6.—13. 9. 31 in Moskau.
20. —, Psychologische Probleme der Bestgestaltung der menschlichen Arbeit. In: Der Mensch und die Rationalisierung. Herausgegeben vom Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit, RKW Veröffentl. Jena 1931.

* *

Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemeinseelischer Entwicklung im Jugendalter.

Von Martin Keilhacker.

Sowohl Sprache wie Schrift werden in der Regel von den Erwachsenen den Kindern wie Werkzeuge gebrauchsfertig dargeboten, und sie müssen nur lernen, diese Werkzeuge sinngemäß zu gebrauchen oder gleichsam in sie hineinzuwachsen. Trotzdem handelt es sich dabei nicht um ein äußerliches Übernehmen, sondern um eine ganz gesetzmäßige und schrittweise Aneignung in Übereinstimmung mit der seelischen Entwicklung. Nicht nur das seelische Leben wächst von innen heraus, sondern auch die Sprache, und zwar gilt das nicht nur für die sprachliche Entwicklung im Kindesalter, sondern auch in der Jugend.

Es ist, als ob die Tausende von Wörtern — um zunächst nur von den Wörtern zu sprechen —, die der Erwachsene in Gegenwart des Kindes gebraucht, oder die es nach Erlernen der Schrift täglich in Schaufenstern, auf Plakatsäulen, in Büchern liest, wie Schwärme um das Kind herumschwirren; das Kind aber greift sich schrittweise immer mehr von diesen Wörtern heraus, und zwar zunächst die, die es zur Bezeichnung dessen, was täglich in seinem seelischen Leben wächst und heranreift, braucht.

Ich habe das schon bei meiner Untersuchung von Schüleraufsätzen über das Thema: „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?", feststellen können.[1] Es fällt

[1] Vgl. vor allem: „Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen", Zeitschrift f. Päd. Psychologie, 32. Jg., 1931, S. 43—47. — „Die Entwicklung des Begriffes ‚gerecht' bei Kindern und Jugendlichen", Zeitschrift f. Päd. Psychologie, 31. Jg., 1930, S. 544—558. — „Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler", Herder, Freiburg i. Br. 1932.

z. B. keinem 10jährigen Schüler ein zu sagen: „Man muß den Lehrer achten können", oder „Der Lehrer soll Vertrauen und Zuneigung der Schüler besitzen", obwohl er vermutlich die Wörter: achten, Vertrauen, Zuneigung schon oft gehört oder gelesen hat. Das Kind und der Jugendliche neigen anscheinend viel weniger als man das vielfach anzunehmen geneigt ist dazu, „leere Worte" zu machen, vorausgesetzt, daß man sie nicht dazu zwingt. Sie gebrauchen die Wörter erst, wenn sie für sie auch seelischen Gehalt besitzen. Es ist mit dem Vorkommen derartiger Wörter z. B. „achten" in der Regel so, daß sie bei dem einen oder andern Schüler, aber ganz vereinzelt, schon etwas früher, sozusagen außerhalb der Reihe, vorkommen. Man kann dann in solchen Fällen bisweilen im Zweifel sein, ob es sich um ein frühreifes Kind oder um leere Worte handelt. Aber es kommt dann eine Zeit, wo das betreffende Wort mit einem Schlage massenhaft auftritt, merkwürdigerweise fast ohne Unterschied, ob es sich um höhere Schüler oder Berufsschüler, Großstadt oder Kleinstadt, Nord- oder Süddeutschland handelt. Bei dem Worte „achten" im Verhältnis zum Lehrer ist das z. B. in den Sekunden, d. h. etwa bei den 15—17jährigen der Fall.

Es wäre mir heute schon möglich, ein Jugendwörterbuch dafür aufzustellen, welche Wörter in welchem Alter in dem Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer zum erstenmal aufzutreten pflegen, ob sie selten, häufig oder sehr häufig vorkommen, ob sie mit zunehmendem Alter immer zahlreicher werden oder innerhalb der Zeit zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr ihren Höhepunkt bereits erreicht haben und wieder zurückgehen.

In ähnlicher Weise wie die seelische Haltung des Schülers gegenüber dem Lehrer lassen sich alle seelischen Gebiete untersuchen, über die wir genügend schriftliches Material von Kindern und Jugendlichen besitzen. Ich rede in erster Linie von den schriftlichen Erzeugnissen, nicht von der gesprochenen Sprache aus praktischen Gründen, obwohl hier das Schreiben besonders bei den jüngeren Kindern als erschwerendes Moment hinzukommt. Während die gesprochene Sprache an uns vorüberrauscht, haben wir in den Niederschriften die Erzeugnisse des Seelenlebens sozusagen in fester Form vor uns, die wir dann ähnlich wie die Kinderzeichnungen in aller Muße untersuchen können.

Material für die Untersuchungen ist in großer Menge vorhanden. Vor allem bieten die Aufsätze, wie sie jedes Jahr zu Hunderttausenden in unseren Schulen angefertigt werden, eine unerschöpfliche Quelle. Notwendig ist, wenigstens vorläufig, daß zu diesem Zweck gleiche Themen unter gleichen Bedingungen in verschiedenen Schulen und in möglichst vielen aufsteigenden Klassen behandelt werden, um sowohl die nötige Spannweite innerhalb der aufsteigenden Sprachentwicklung als auch die nötige breite Grundlage und Kontrollmöglichkeit zu haben.

Abgesehen von dem Thema: „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?" habe ich in dieser Weise, d. h. in aufsteigenden Klassen von 10—20jährigen Schülern bis jetzt folgende Themen behandeln lassen: „An der See", „Regentage", „Im Kino" und habe dabei die Brauchbarkeit der Aufsatzmethode sowohl für die Jugendpsychologie wie für die Sprachpsychologie, in gleicher Weise aber auch für die Pädagogik bestätigt gefunden.

Was wir in den Aufsätzen vor uns haben, ist allerdings zunächst nur der sprachliche Ausdruck des seelischen Lebens, nicht das seelische Leben selbst. So werden wir in erster Linie auch die Entwicklung der Sprache im Jugend-

alter daran studieren können. Auch das ist schon ein ungeheueres Gebiet. Wir werden bei den Untersuchungen sehen, wie wenig die sprachliche Entwicklung mit dem Kindesalter, erst recht im vorschulpflichtigen Alter abgeschlossen ist — wie das in der Kinderpsychologie bisweilen behauptet wird —, weder in formaler noch in inhaltlicher Hinsicht. Allerdings ist es richtig, daß die Wort- und Satzentwicklung in formaler Hinsicht schon vor dem Schuleintritt abgeschlossen sein kann, aber nur bei sehr sorgsamer Sprachpflege im Elternhaus und auch da nur in dem Sinne, daß in diesem Alter bereits alle Wort- und Satzformen richtig gebraucht werden können, aber nicht in dem Sinn, daß alle Formen mit der gleichen Häufigkeit wie beim Erwachsenen auch in Wirklichkeit gebraucht werden. Sogar der höhere Schüler der unteren Klasse gebraucht fast nur Hauptsätze und trifft unter den verschiedenen Arten der Nebensätze, soweit er sie überhaupt gebraucht, eine ganz bestimmte Auswahl. Es hat sich z. B. herausgestellt, daß die Angabe von „Gründen" und „Folgen", warum der Lehrer nach Auffassung der Schüler gerecht sein muß, erst ungefähr vom 12. Lebensjahr an in den Aufsätzen vorkommt und daß damit gleichzeitig die Häufigkeit der „Begründungssätze" und „Folgesätze" wächst.

Noch weniger wissen wir über die inhaltliche Seite der Entwicklung. Selbst sehr erfahrene Praktiker haben mir bestätigt, daß sie nicht imstande sind zu sagen, wann z. B. bestimmte Wörter von den Jugendlichen zum erstenmal gebraucht werden, im mündlichen, im schriftlichen Gebrauch, und in welchen Zusammenhängen. Abgesehen von den einzelnen Wörtern handelt es sich darüber hinaus um ganze Sätze (Gedanken) und um den Inhalt der Aufsätze als Ganzes. Ich halte es für dringend notwendig, mit einer gewissen Genauigkeit festzustellen, über welche Aufsatzthemen bzw. Fragen und Gebiete der durchschnittliche Schüler im 10., 14., 17. Lebensjahr mit Anspruch auf innere Wahrhaftigkeit schreiben kann, und was er darüber zu schreiben pflegt, wenn er nicht von der Schule zwangsweise auf bestimmte Gleise geschoben oder gezwungen wird, mehr oder weniger inhaltlose Phrasen zu machen. Trotz mancher Fortschritte haben wir in dieser Beziehung auch heute noch sehr wenig festen Boden unter den Füßen, und doch ist das unbedingt notwendig, wenn wir bei unseren jugendlichen Schülern zu einer Gesundung in der Aufsatzpflege und der Sprachpflege überhaupt kommen wollen.

Zweifellos haben wir hier Fragen vor uns, die nicht nur theoretisch interessant, sondern auch praktisch in der Schule sehr wichtig sind, zu allererst für den Sprachunterricht: für die Wahl der Aufsatzthemen, Lesestücke, die Art ihrer Behandlung usw., und schließlich für jeden auf dem Weg über die Sprache vermittelten Unterricht. Der Unterricht muß das natürliche Wachstum der Sprache berücksichtigen, wenn er nicht nutzlos verfrühen oder hemmen will. Das ist ein allgemein anerkannter Grundsatz; aber wie dieses natürliche Wachstum der Sprache verläuft, darüber wissen wir in Wirklichkeit sehr wenig.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Untersuchung von schriftlichen Erzeugnissen Jugendlicher in Hinsicht auf die Sprachentwicklung und die pädagogischen Folgerungen daraus ist aber nur die eine Seite. Ebenso wichtig ist die Möglichkeit, auf dem Weg über die Sprache zur seelischen Entwicklung selbst vorzudringen, d. h. die Sprache als psychologische, speziell jugendpsychologische Methode. Zwar wissen wir vorläufig noch wenig Sicheres über die Parallelität von

sprachlicher und seelischer Entwicklung im Jugendalter, aber trotzdem scheint der Weg gangbar. Im allgemeinen ist es wohl so, daß die seelische Grundlage, z. B. für Achtung, Liebe, Gerechtigkeit usw. bereits eine gewisse Ausreifung erreicht haben muß, ehe der sprachliche Ausdruck mit einer gewissen Zwangsläufigkeit folgt. Sicher wird es dabei bestimmte, sogar erhebliche Unterschiede nach Charakter, Rasse, Temperament usw. geben, aber sie scheinen geringer zu sein, als man zunächst annehmen könnte. Jedenfalls bleibt ein weites Gebiet des normalen Sprachgebrauches jeweils auf den verschiedenen Altersstufen und bei den beiden Geschlechtern, von dem wir vermutlich auf eine ähnlich verlaufende und gesetzmäßig damit verbundene Entwicklung des seelischen Lebens schließen können.

Tatsächlich bringt die Untersuchung von Schulaufsätzen psychologisch höchst interessante Ergebnisse, die durchaus mit dem übereinstimmen, was durch andere Methoden aus der Jugendpsychologie und aus den täglichen Beobachtungen bekannt ist, oder auch Ergebnisse, die bis jetzt in der Jugendpsychologie zwar nicht exakt belegt sind, aber große Wahrscheinlichkeit besitzen. Ich glaube, daß es möglich sein wird, auf dem Weg über diese sprachpsychologische Methode nicht bloß bereits bekannte Ergebnisse zu kontrollieren, sondern auch neue Erkenntnisse in der Jugendpsychologie zu gewinnen. Dies wäre um so mehr zu begrüßen, als gerade die Jugendpsychologie bis jetzt noch sehr an dem Mangel zu wenig zahlreicher und genügend entwickelter Methoden leidet. Gegenüber der Tagebuchmethode hat die Untersuchung von Aufsätzen den Vorteil, daß wir dabei über ein viel umfangreicheres und leichter zugängliches Material verfügen und vor allem, daß wir nicht auf einen bestimmten, vielleicht sehr einseitigen Typ des Jugendlichen, den „Tagebuchschreiber", allein angewiesen sind.

Ich möchte im Folgenden im Sinne eines Beispieles nur einige Belege aus ververschiedenen Gebieten der Psychologie geben, die ich bei der Untersuchung von Schüleraufsätzen über das Thema: „Im Kino" gefunden habe. Das Material stammt von 3 höheren Schulen, 2 Knaben- und 1 Mädchenschule, und ein paar einzelnen Volksschulklassen, zusammen 1433 Schüler, 795 Knaben, 638 Mädchen. Dem Alter nach sind alle Stufen vom 10jährigen bis zirka 20jährigen, jeweils mit mindestens 3 Klassen vertreten. Mit Ausnahme der einen von den beiden Knabenschulen (mittlere Provinzstadt), sind alle Klassen aus einer mittleren Großstadt. Die Aufsätze wurden als Klassenaufsätze ohne weitere Anweisung geschrieben. An Zeit für die Bearbeitung stand den Schülern in den unteren Klassen durchschnittlich 1 Unterrichtsstunde, in den oberen Klassen 2 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Außer den gewöhnlichen Angaben hatten die Kinder auch ihren Geburtstag und versuchsweise in einer Schule den Beruf ihres Vaters anzugeben. Die Auswertung des Materials geschah im wesentlichen nach der gleichen Methode wie bei den Aufsätzen über das Thema: „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?"[1]

Das vorliegende Material ist nicht umfangreich genug, um die gewonnenen Ergebnisse zu verallgemeinern. Aber darauf kommt es hier nicht an. Der Zweck dieser Ausführungen ist im wesentlichen ein methodischer. Es handelt sich darum, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit nachzuweisen, daß es möglich ist, auf dem Weg über die Sprache, hier speziell durch Untersuchung von Schüleraufsätzen, zu den seelischen Erlebnissen und ihrer Entwicklung im Jugendalter vorzudringen.

[1] Vgl. Literaturangabe S. 57.

Ich verfolge dabei nur die inhaltliche, nicht die formale Seite der sprachlichen Entwicklung, weil diese noch zu wenig untersucht und wenigstens mit den bis jetzt bekannten methodischen Mitteln für die Aufzeigung der sprachlichen und seelischen Zusammenhänge weniger ergiebig ist.

1. Altersstufen.

Aus den verschiedenen Ansatzmöglichkeiten möchte ich an Hand des vorliegenden Materials nur 2 herausgreifen, sozusagen eine Horizontale und eine Vertikale: die Aufzeigung von ein paar besonders auffälligen Altersunterschieden und einiger geschlechtspsychologischer Unterschiede. Man könnte statt dessen auch Unterschiede auf Grund der Umgebung, des Charakters usw. oder Stufen in der Individualitätsentwicklung herauszuarbeiten versuchen.

Bei der Aufzeigung der Zusammenhänge zwischen Sprache und seelischer Entwicklung möchte ich auch nicht lange bei der Untersuchung einzelner Wörter stehen bleiben, die in den Aufsätzen erst von einem bestimmten Alter an und in einer bestimmten Reihenfolge vorkommen, z. B. „kitschig", „tragisch", „erschütternd", „Erlebnis" usw., da das vorliegende Material doch nicht umfangreich genug ist, um auf Grund desselben ein zuverlässiges psychologisches Wörterbuch über das Verhältnis unserer gegenwärtigen Jugend zum Kino und zum Film aufzustellen. Außerdem scheint mir auch die Untersuchung größerer sprachlicher Zusammenhänge psychologisch ergiebiger zu sein.

Innerhalb der Altersentwicklung ist es vor allem überraschend, daß sich auf den untersten Klassen mitunter, wenn auch vereinzelt, noch durchaus sprunghafte und alogische Aneinanderreihungen von Erlebnissen (nach unserer Auffassung als Erwachsene) finden, wie sie aus der Kinderpsychologie allgemein bekannt sind, in diesem Alter aber bei normalen Kindern kaum noch vermutet werden, z. B. „Es kamen auch traurige Stücke, die Musik spielt dann traurig. In den Pausen war es heiß. Wir kauften uns in der einen Pause eine Rolle Drops ..." (VI $9^1/_2$j. m.)[1] oder „... alle wollten anfangen zu lachen. Und auf einmal wurde es sehr heiß. Bald darauf war Schluß." (V $10^1/_2$j. m. Es handelt sich hier um Knaben aus zwei verschiedenen Klassen, die sich bestimmt nicht gegenseitig haben beeinflussen können.)

Eine ähnliche psychologische Erscheinung ist es, wenn Schüler aus ihrer Erinnerung vom Kino ganz äußerliche Dinge erzählen, die mit dem Wesen des Kinos gar nichts zu tun haben oder in vollkommen nebensächlichen Dingen steckenbleiben, z. B. „Als ich wieder auf meinen Platz kam, hatte ich vergessen, daß der Stuhl, wenn man aufsteht, hochklappt. Nun wollte ich mich recht tüchtig heraufsetzen und setzte mich vorbei" (VI $10^3/_4$j. m.). Der Junge erzählt nichts weiter vom Kino, und er steht in diesem Fall durchaus nicht vereinzelt. Erlebnisse mit Klappstühlen, ähnlich wie das angeführte, werden von einer ganzen Reihe von Knaben und Mädchen als das wichtigste Ereignis des Kinobesuches berichtet, im weiteren überhaupt die Verwunderung über die Klappstühle, Freude über die weich gepolsterten Sessel, über das bunte Licht usw.

Ein Beispiel für eine höhere Stufe dieser Einstellung auf nebensächliche Dinge, die aber innerlich durchaus in der gleichen Linie liegt, bildet folgender Bericht: (Film „Die Drei von der Tankstelle") „Die Musik fängt an zu spielen. Eine Dame

[1] Abkürzungen: j. = jährig; m. = männlich; w. = weiblich.

vor mir singt leise mit. Überall herrscht sonst Stille. Ich mußte über den Gerichtsvollzieher, der auch vorkam, lachen. Bald ist der Film aus und das Gedränge und Geschiebe beginnt" (V 11j. m.). Vom ganzen Inhalt des Stückes, das eine Menge Gelegenheiten und Einzelheiten zur Beobachtung bietet, auch Dinge, die einen Jungen in der Regel interessieren, wie Autos oder sehr komische Szenen, wird nichts berichtet als die ganz nebensächliche Szene mit dem Gerichtsvollzieher.

Allerdings glaube ich, daß man mit Bezeichnungen wie „nebensächlich", „äußerlich", „alogisch" usw. in kinder- und jugendpsychologischen Zusammenhängen sehr vorsichtig und zurückhaltend sein muß, jedenfalls immer mit dem Zusatz: „nach unserer Auffassung als Erwachsene". Ich halte es für wahrscheinlich, nicht nur, daß eine Erfahrung wie die mit dem Klappstuhl für ein Kind ein größeres Erlebnis darstellt als der mehr oder minder geistreiche Inhalt eines Films, sondern daß es auch, sozusagen biologisch, für das Kind wichtiger ist, mit einem gleichzeitig so heimtückischen und belustigenden Objekt wie dem Klappstuhl fertig zu werden. Diese grundsätzliche Umstellung von der Welt des Erwachsenen auf die Welt des Kindes oder des Jugendlichen ist pädagogisch vermutlich wichtiger als alle Einzelheiten und ist auch schon für die psychologische Deutung von Beobachtungen nicht unwesentlich.

Hat es sich bis jetzt um die Aneinanderreihung von Erlebnissen und die Abschätzung von Wesentlichem und Unwesentlichem gehandelt, so liegt eine weitere ganz merkwürdige Erscheinung in den Angaben aus dem Gebiete des Gedächtnisses vor. Bei keinem der 10—12jährigen habe ich eine Angabe darüber gefunden, daß sie der Inhalt des Stückes nicht nur unmittelbar im Kino, sondern noch länger, vielleicht tage- oder wochenlang beschäftigt und bewegt hätte. Die Tatsache, daß sich in Wirklichkeit Kinder in diesem Alter mit einem Erlebnis noch lange hernach beschäftigen können, würde der Beobachtung nicht widersprechen. Es könnte sich hier um jenen Grad der seelischen Ausreifung handeln, der vielleicht nötig ist, um das länger dauernde Anhalten von Erlebnissen auch sprachlich-schriftlich festzuhalten. Innerhalb des zur Verfügung stehenden Materials schreibt jedenfalls eine 11jährige Quartanerin zum erstenmal: „Ich dachte noch lange an das schöne Stück." Später sind Hinweise auf eine solche längere Wirkung verhältnismäßig häufig und gleichzeitig werden die angegebenen Zeitspannen immer größer. „Noch viele Tage dachte ich an den schönen Film" (U III 12j. w.) oder „... vergesse ich ganz, daß ich im Kino sitze und es kommt mir vor, als sei ich selber in diesem Lande und sehe mir alles von ferne an (Reisefilme). Diese Filme werde ich sicher nie vergessen" (U II 15j. m.).

Eine Parallelerscheinung zu dem Festhalten der Erlebnisse in der Erinnerung haben wir in der Vorwegnahme in der Phantasie; doch finden sich dafür nur einige wenige Belege in den unteren Klassen. „Schon vorher malte ich mir aus, wie es doch wohl aussehen würde " (VI $10^3/_4$j. m.), „Ich freute mich schon sehr darauf und dachte mir schon viele Geschichten aus" (IV $11^1/_4$j. w.). In den späteren Jahren finden sich keine Belege mehr für eine anschauliche Vorwegnahme in der Phantasie, wohl aber gar nicht selten für eine mehr gefühlsmäßige Vorwegnahme im Sinne einer allgemeinen Erwartung oder unklarer Sehnsucht und Träumereien. „Von jeher ist mir ein Wort immer der Inbegriff alles Herrlichen, Unerreichbaren, Geheimnisvollen gewesen. Das Wort Kino" (O III $13^1/_2$j. m.), „Das leise Murmeln hört auf. Mich überkommt dann immer

eine seltsame Stimmung; ich kann gar nicht sagen, wie; als ob ich auf etwas Großes, Schönes warte ..." (O III $13^3/_4$j. w.).

Ganz allgemein charakteristisch für die verschiedenen Altersstufen sind vor allem die sprachlichen Darstellungen von ein paar immer wiederkehrenden Gelegenheiten, die durchgehend von den Kleinen und Großen geschildert werden: die Spannung vor Beginn und während der Vorstellung, die Schilderung des Endes und besonders die Beschreibung des Gesamteindruckes. „Im Kino ist es schön", „... sehr schön". „Es war sehr schön", „... wunderschön", vereinzelt auch einmal: „Es war etwas langweilig", ist in der Regel das Gesamturteil der Sextaner, sowohl der Knaben wie der Mädchen. Nur in selteneren Fällen wird es weiter ausgeführt, etwa in der Weise: „Im Kino ist es sehr schön, auch gehe ich sehr gerne hin. Es gibt sehr schöne Bilder zu sehen" (VI $10^1/_4$j. w.). Besonders charakteristisch für dieses Alter sind auch Ausführungen wie: „Jetzt wird es spannend" (VI $9^1/_2$j. m.), „Es wird schön" (V $10^1/_2$j. w.). In späteren Jahren findet sich gerade in diesem Punkt eine außerordentlich reiche Entwicklung. Darüber wird in dem Abschnitt über „objektive Werturteile" ausführlicher die Rede sein.

Äußerungen über die Spannung vor Beginn des Films und während der Aufführung, die in den späteren Jahren bei vielen Schülern einen Hauptteil der Aufsätze ausmachen, sind in den untersten Klassen noch verhältnismäßig selten und haben dann in der Regel ungefähr die Form: „Erwartungsvoll saß ich auf meinem Platze" (VI 10j. m.) oder „Zuerst mußte ich lange warten, bis das Kino aufgemacht wurde" (VI 10j. m.). Bei Mädchen heißt es besonders häufig: „Wenn es heißt, ich soll ins Kino gehn, bin ich sehr aufgeregt" (VI 10j. w.) oder „Ich war schon ganz aufgeregt vor Freude" (VI $10^1/_4$j. w.). Man vergleiche damit die durchaus typische Schilderung eines Obertertianers: „... Dann wird es ganz still im Raum, nur ab und zu hört man je nachdem Lachen oder Schluchzen. Alles sieht gespannt nach der Leinwand. An den atemraubenden Stellen stehen manche sogar auf und sehen mit fiebernden Augen nach der Leinwand ..." (O III $13^1/_4$j. m.) oder ein weiterer Schritt: „Dort, sieh nur jenen halbwüchsigen Jungen, wie er mit trunkenem Auge an der Leinwand hängt. Sein Oberkörper ist vorgebeugt, der Kopf, ein wenig zur Seite geneigt, ist von wirrem Haar umstanden, das er sich bei einer Spannungspause mit der erhobenen Hand zurückstreicht. Alle Bewegungen des Mannes dort vorne macht er andeutungsweise mit, kurz: er geht vollkommen in dem Spiel auf" (U I $18^1/_4$j. w.).

Über das Ende einer besuchten Kinovorstellung heißt es bei den 10jährigen in der Regel nur: „Dann war es Schluß" (VI 10j. w.) oder: „Als es zu Ende war, mußten wir die Stühle wieder in gerade Reihen stellen (Besuch eines Schulkinos), dann gingen wir nach Hause" (VI $10^1/_4$j. w.). Die Kinder berichten gewöhnlich an dieser Stelle noch nichts von stärkeren Erlebnissen, wie es doch sehr nahe läge, viel eher von irgendwelchen sachlichen Vorgängen oder Ereignissen. Doch kommt bald die Zeit, etwa bei den 12jährigen, vereinzelt auch schon früher, wo die Kinder in der Regel nicht vergessen, ihre eigene Stimmung am Schlusse des Stückes mehr oder weniger klar und ausführlich zu beschreiben. „Ganz begeistert zogen wir nach Hause" (V 11j. m.), „Sehr ergriffen davon, was ich heute im Kino gesehen hatte, ging ich befriedigt nach Hause" (IV $11^1/_4$j. w.),

„Wenn der Film zu Ende ist, steht man ganz automatisch auf und geht dem Ausgange zu. Erst im Gang oder auf der Straße kommt man wieder zur Besinnung und erkennt, daß das alles, was man eben gesehen hat, entweder erdichtet oder längst vergangen ist, und daß man jetzt wieder sein eigenes Leben weiterführen und alle Geschäfte und Arbeiten des Alltags verrichten muß" (O II 17j. m.). Auch hier spiegelt sich deutlich in der Sprache die allmähliche, stufenweise aufsteigende seelische Entwicklung.

Eine ganz neue Stufe wird man m. E. dort ansetzen können, wo zum erstenmal objektive Werturteile über Kino und Film in dem Sinne auftreten: „In ... gibt es mehrere Filmschauspielhäuser. Verschiedene Kinos zeigen schlechte, und verschiedene zeigen gute Filme dem Publikum" (IV 12j. w.) oder „Jedes Kino besitzt Vor- und Nachteile; ohne sich darum zu kümmern, gehen die Menschen doch gerne hin" (IV $12^1/_2$j. w.) oder „Dann ... kommen die Vorspiele, die ja oft ganz lustig, aber manchmal sehr kitschig sind" (U III 12j. m.). Urteile dieser Art treten in der Mädchenschule zum erstenmal, aber noch sehr vereinzelt, bei Quartanern, in den Knabenschulen bei Untertertianern auf. Mit zunehmendem Alter werden sie dann immer häufiger, umfangreicher und differenzierter. Auch wenn man zugibt, daß es sich dabei vielleicht in den meisten Fällen um keine selbständigen Urteile der Kinder handelt, sondern daß sie ihre Meinung von Erwachsenen, den Eltern und Lehrern, oder von älteren Kameraden übernommen haben, so bleibt doch die psychologisch wichtige Frage: Warum gebrauchen die Kinder in diesem Alter zum erstenmal (im Zusammenhang mit dem Kino) diese Ausdrücke, die sie vermutlich auch früher schon gelegentlich gehört haben, ganz bestimmt in anderen Zusammenhängen (gut, schlecht, Vorteil, Nachteil), warum gebrauchen sie sie nicht früher, oder erst später?

Es ist wohl kein Zufall, daß diese ersten Urteile über objektive Werte gerade in den Beginn der Pubertät fallen, die m. E. auch heute noch unter dem Einfluß der physiologischen Psychologie und der Überbewertung der sexuellen Nöte viel zu sehr als eine hauptsächlich körperlich-sexuelle Reifung angesehen wird. Natürlich ist auch diese ungeheuer wichtig, sowohl an sich wie in ihrem unmittelbaren Einfluß auf das seelische Leben, genau so wichtig, wie in der körperlich-seelischen Einheit Mensch der Körper überhaupt, aber sie ist nicht das Wichtigste in den Umwälzungen vom Kind zum Erwachsenen. Schon in den Aufsätzen über den „idealen Lehrer" ist es mir aufgefallen, wie sich die wichtigsten Umwälzungen und Neubildungen auf allen Gebieten des Denkens und Fühlens ungefähr in den Tertien durchzusetzen beginnen. In den Kino-Aufsätzen ist es nicht anders. Ungefähr in den gleichen Jahren, in denen die Kinder zum erstenmal von den Vorteilen und Nachteilen des Filmes ganz allgemein sprechen, finden sich Werturteile auf den verschiedensten Gebieten. Die Kinder sprechen von „künstlerisch schön", von „sozial" und „national" und zwar so, daß man den Eindruck hat, sie verstehen auch was sie sagen; nehmen zum erstenmal Stellung zur Liebe im Film, richten ihre Aufmerksamkeit mehr von sachlichen Objekten auf Menschen und menschliche Werte usw. Es ist die Zeit der körperlich-seelischen Reifung in ihrem ganzen Umfang und auf allen Gebieten.

Natürlich ist auch hier mit dem Einsetzen der Entwicklung nicht schon die volle Entfaltung da, und auch das macht sich in den sprachlichen Äußerungen bemerkbar. Ich möchte nur an einer Stelle darauf hinweisen. Erst längere Zeit,

nachdem die Kinder von „guten" und „schlechten" Filmen, von „Vorteilen" und „Nachteilen" des Filmes geschrieben haben, gebrauchen sie zum erstenmal das Wort „Wert" selbst. „Der Wert der einzelnen Filme ist ganz verschieden. Es gibt solche Filme, die im höchsten Grade oberflächlich sind und nicht den geringsten Wert haben" (O II 15j. w.) und erst ein Obersekundaner fragt sich ausdrücklich: „Wirken die Filme, die es in den Kinos gibt, mit zur Förderung der Kultur?" (O II $16^1/_4$j. m.).

Urteile über „Kunst" und „künstlerisch" finden sich, aber vielleicht zufällig, bei den Mädchen etwas früher als bei den Knaben, im großen und ganzen aber ebenfalls zuerst auf der Mittelstufe. Sie erstrecken sich sowohl auf die Raumausstattung, wie auf das Können der Schauspieler und die Wirkung von Film und Kino als Ganzem. „Die Beleuchtung künstlerisch schön" (U III $14^1/_2$j. w.), „Der Film hat in den letzten Jahren eine kaum glaubliche Verbesserung in technischer sowohl wie künstlerischer Hinsicht erfahren" (O II $14^3/_4$j. m.), „...um einen wirklich künstlerischen und der Wahrheit entsprechenden, von ernsten, kunstbegeisterten Darstellern gespielten Film auf sich wirken zu lassen" (O I $17^3/_4$j. w.).

Erst Schüler der Oberstufe sprechen von „Schmutz", von „sittlichem Niveau", von der Gefahr „sittlicher Verwahrlosung", die schlechte Filme für die Jugend mit sich bringen. „Wenn ich an den ... Film („Song, schmutziges Geld") zurückdenke, packt mich ein Ekel... Es war richtiger Schmutz... So ein dummes Zeug gibt es in der Wirklichkeit überhaupt nicht" (U II $15^1/_2$j. w.), „Geht man bloß einmal den Anzeigenteil der Zeitung durch, in dem die Filme der Woche stehen, so bekommt man schon einen Eindruck von dem sittlichen Niveau, auf dem die meisten dieser Filme stehen" (O I 20j. m.).

Dagegen finden sich Hinweise auf das Erwachen einer sozialen Einstellung schon früher und ebenfalls in mehrfacher Hinsicht. Mitleid mit den Musikern, die durch die Verbreitung des Tonfilms ihre Beschäftigung verloren haben und Genugtuung darüber, daß das Kino im Gegensatz zum Theater auch dem Unbemittelten Unterhaltung und Erholung, vielleicht auch Kunst und Bildung verschafft, werden am häufigsten genannt. „Vom sozialen Standpunkt aus ist der Film (wegen seiner Billigkeit) eine gute Einrichtung" (U III $12^1/_2$j. w.), „...moderne Technik..., Großleistungen, vor denen man Achtung haben muß. Und doch, wie viele Musiker sind durch die Einführung des Tonfilms brotlos geworden!" (O II 17j. m.).

Eine psychologisch sehr beachtenswerte Erscheinung, die vielleicht mit dem Erwachen der sozialen Einstellung, wenigstens in dem Sinn der Hinwendung zum Mitmenschen, verwandt ist, zeigt sich darin, daß die Schüler von der Mittelstufe an ihre Aufmerksamkeit im Kino nicht nur dem Film einschließlich der Raumausstattung, sondern in steigendem Maße dem besuchenden Publikum zuwenden. Bei den Mädchen ist das noch viel öfter und eingehender der Fall als bei den Knaben. Deshalb soll später bei den „Geschlechtsunterschieden" ausführlicher davon die Rede sein.

Das gleiche gilt von der Beurteilung von Liebesfilmen und der Liebe im Film überhaupt, worin sich Knaben und Mädchen ebenfalls auffällig unterscheiden, weshalb auch diese Frage unter „Geschlechtsunterschiede" behandelt wird.

Hier sollen nur noch ein paar Beispiele gegeben werden, wo Jugendliche selbst

ihre Wandlungen in der Stellung zum Film entsprechend der Altersentwicklung feststellen. Sie scheinen mir jugendpsychologisch besonders interessant, da sie die Gegensätze in der Regel besonders klar aufzeigen und zwar an ein und derselben Person. „Als Knabe von 10 Jahren hatte es (das Kino) eine unwiderstehliche Anziehungskraft auf mich ... Damals kamen für mich nur die Wild-Westfilme in Frage, die ich heute als ‚Schund' bezeichnen würde" (U II 15j. m.), „... daß der erste Film (im Alter von 11 Jahren) doch den gewaltigsten Eindruck auf mich gemacht. Es war ein Film, der in den Dschungeln spielte ... Als mein Vater mich fragte, wie mir denn der Film gefallen habe, habe ich in einem unglaublichen Durcheinander das erzählt, was mir am unheimlichsten vorkam: ‚Dann kam der Löwe' usw. Wenn ich jetzt diese Frage, vielleicht von meiner Schwester, vorgelegt bekomme, erzähle ich ihr nie den Inhalt, sondern übe Kritik ... So urteile ich heute! Wie werde ich nach etlichen Jahren über Filme urteilen?" (O II $15^1/_2$j. w.). (Fortsetzung folgt.)

* *

Über geistige und körperliche Leistungsfähigkeit von Repetenten in der Volksschule.

Von Else Liefmann.

Die Volksschule kann bekanntlich nicht wie die höheren Lehranstalten Kinder, die hinsichtlich ihrer Begabung den Anforderungen der Schule nicht entsprechen, zurückweisen. Es ist dies nur möglich, wenn eine pathologische Veranlagung — d. h. auf dem Gebiet der Intelligenz —, wenn Schwachsinn vorliegt, durch welchen ein Kind als hilfsschulbedürftig anzusehen ist. Neuerdings hat sich im Rahmen der Volksschule das sogenannte Förderklassensystem für Schwachbegabte nach den Anregungen des Mannheimer Schulreformers Sickinger durchgesetzt. Anstelle der Förderklasse besteht z. B. in Lübeck, worauf Lämmermann (1) vor kurzem aufmerksam gemacht hat, das Kern-Kurssystem, wobei in den Kursen die Schwachbegabten nachgeschult werden können, während der Kernunterricht alle Begabungen einer Klasse vereinigt. Da Freiburg das Förderklassensystem nicht angenommen hat, war es Verfasserin möglich, Kinder während einiger Zeit als Repetenten zwischen den Normalschülern zu beobachten und ihre Leistungsfähigkeit mit denen ihrer jüngeren Mitschüler zu vergleichen.[1]

Es handelt sich um Untersuchungen in 3 vierten Klassen einer Mädchen-Volksschule, (2) also um eine relativ kleine Anzahl von Kindern. Da wir aber unsere Untersuchungen auf eine breite Basis gestellt und neben der geistigen auch die körperliche Leistungsfähigkeit, sowie die gesundheitlichen Verhältnisse mit einbezogen haben, so glauben wir uns berechtigt, unsere Beobachtungen bekannt zu

[1] Nur in den drei unteren Volksschulklassen wird in Freiburg die in ihren Schulleistungen bessere und die schlechtere Hälfte der Klasse getrennt durch einen in den Hauptfächern gesondert erteilten Abteilungsunterricht. Nach der vierten Klasse wird durch Abwanderung zahlreicher Schüler in die höheren Schulen, vor allem auch durch die Einrichtung von Sprachklassen für die in der Volksschule verbleibenden schultüchtigeren Kinder eine gewisse Nivellierung der Schulbegabung ermöglicht. Die bedeutendste Inhomogenität findet sich in dem als Übergangsklasse besonders wichtigen vierten Schuljahr.

geben, da ähnliche Untersuchungen an Repetenten heute noch kaum vorliegen. Es soll gezeigt werden, wie diese Kinder hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit auf den verschiedenen Gebieten gegenüber ihren Klassengefährtinnen zurückstehen, und welche Ursachen für diesen Rückstand anzunehmen sind. Daraus wird sich ergeben, wie nötig ein Sonderunterricht für sie ist und in welcher Richtung er geleitet werden sollte.

Die Gesamtzahl der Schülerinnen in den 4. Klassen betrug 139, darunter waren 122 von normalem Alter von 9;6 bis 10;6, 17 waren älter, unter diesen waren 2 Kinder zu spät eingeschult und daher im Alter zurück.[1] Unter den 15 Repetenten = 11 % aller Kinder war eines, das schon zum zweiten Male eine Klasse repetierte. Außerdem haben wir noch für manche Berechnungen die mit unseren Normalschülerinnen gleichalten 13 Repetenten aus der 3. Klasse hinzugezogen, von denen aber ein Kind das gleiche Alter wie unsere Spät-Eingeschulten und Repetenten der 4. Klasse hatte. Es wird daher der Gruppe der älteren Repetenten zugerechnet.

Die Schule befindet sich in einem vorwiegend von unteren Beamten, Angestellten, kleinen Kaufleuten, Handwerkern und Arbeitern bewohnten Stadtviertel. Ausgesprochene Not herrschte damals (1930) nur in wenigen dieser Familien. Betrachten wir das familiäre Milieu dieser Kinder, so finden wir selbst in diesem kleinen Rahmen die Untersuchungen bestätigt, welche die Bedeutung des wirtschaftlichen Milieus für Schulleistung und Intelligenz betonen (Busemann, Argelander, Hetzer). Wir stellen die Herkunft der Repetenten in Gegensatz zur Herkunft der 25% Begabtesten = 33 Kinder in diesen Klassen. Das Urteil über die Begabung gewannen wir aus einer Kombination von psychologischer Prüfung und dem Lehrerurteil. Unter „guter Begabung" ist aber nur eine relative Güte gemeint. Objektiv waren nur 2 dieser Kinder als besonders begabt im Sinne von stark überdurchschnittlich anzusehen. Wir bilden 5 soziale Gruppen:

1. Selbständige Kaufleute, Handwerker mit eigenem Geschäft, Lehrer.
2. Niedere Beamte und Angestellte wie Zoll- und Steuersekretäre, Zugführer, Werkmeister.
3. Unselbständige Kaufleute und Handwerker.
4. Arbeiter.
5. Alleinstehende Frauen (Witwen, Geschiedene, Ledige).

Tabelle 1.
Soziale Gruppen.

	Vpn.	I	II	III	IV	V
Begabte	33	4	14	9	3	3
Repetenten	16	1	1	8	6	0

Danach ergab sich, daß die halb so große Anzahl der Repetenten deutlich mehr Anteil an den niederen sozialen Gruppen hat als die Begabten. (Das Fehlen von Repetenten in der nicht einheitlichen Gruppe V darf als Zufall angesehen werden.) Auch die größere Kinderzahl in diesen Familien bestätigt ähnliche an anderen Orten gemachte Beobachtungen.

[1] Über diese Untersuchungen berichten wir eingehender in der Gesamtdarstellung. (2)

Tabelle 2.

		Kinderzahl		Durchschnitt	Einzige Kinder
Begabte	33	78	=	2,4	8
Repetenten	16	67	=	4,2	1

Die größere Kinderzahl dürfen wir als ungünstigen wirtschaftlichen Milieufaktor auffassen, die seltenere Einkindschaft in diesen Familien kann ebenfalls in diesem Sinne gedeutet werden.

Leider war es uns nicht möglich, die häuslichen Verhältnisse aus eigenem Augenschein kennenzulernen, ebensowenig konnten wir durch eine Untersuchung der Eltern uns über Erblichkeitsverhältnisse orientieren.

Die Ungunst des häuslichen Milieus läßt uns nach der körperlichen Beschaffenheit der Repetenten fragen im Gegensatz zu derjenigen der Begabten. Wir betrachten zunächst den Gesundheitszustand, den wir durch eigene ärztliche Untersuchung feststellen konnten. Hierbei kam es uns darauf an, den allgemeinen Ernährungszustand (allgemeines Aussehen), Muskulatur und Fettpolster der beiden Gruppen zu vergleichen. Dieser Begutachtung liegt eine subjektive Beurteilung zugrunde, in der der „ärztliche Blick" zur Geltung kommen kann. Wenn nur ein einzelner Untersucher, wie in unserem Falle, beteiligt ist, wird die Einheitlichkeit der Beurteilung gewahrt. Eine körperliche Untersuchung nur mit Maßstab und Waage kann die individuellen körperlichen Differenzen nicht vollkommen erfassen. So muß die oben genannte Beurteilung zu der wägenden und messenden Untersuchung hinzutreten.

„Gutes Aussehen" besagt aber noch keineswegs gute körperliche Leistungsfähigkeit, ebenso ist „schlechtes Aussehen" nicht immer mit schlechter körperlicher Leistungsfähigkeit identisch. Einmal tragen Wille und Eifer sehr viel zur Güte der Leistung bei, außerdem ist für manche körperliche Übungen eine besondere körperliche Beschaffenheit besonders geeignet. Erst in letzter Zeit wurden durch Beobachtungen bei sportlichen Leistungsprüfungen diese Beziehungen deutlich. Auch unsere Untersuchungen konnten dazu einen kleinen Beitrag liefern.

Wir bilden 5 Gruppen in bezug auf allgemeinen Ernährungszustand, Fettpolster und Muskulatur, die wir mit I = sehr gut, II = gut, III = mittelmäßig, IV = mäßig, V = dürftig bezeichnen.

Tabelle 3.

		Allgemeiner Ernährungszustand					Fettpolster					Muskulatur				
		I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Begabte	33	8	10	11	4	0	6	8	3	10	6	2	8	10	8	5
Repetenten	16	0	2	5	4	5	0	1	4	4	7	0	4	8	3	1

Wir sehen, wie der allgemeine Ernährungszustand bei den Repetenten deutlich viel ungünstiger gefunden wird. Ähnliches ist beim Fettpolster nicht der Fall, obgleich auch hier der Rückstand der Repetenten erkennbar ist. Die Muskulatur dieser Kinder aber zeigt keinen Rückstand gegenüber den Begabten. Man muß sich klarmachen, daß diese kleinen Mädchen, je ungünstiger

ihr häusliches Milieu ist, um so mehr zu anstrengenden häuslichen Arbeiten herangezogen werden. Damit wird dieser Untersuchungsbefund durchaus verständlich. Die Pubertät war noch bei keinem der Mädchen eingetreten. Trotzdem die Repetenten ein Jahr älter sind, weisen sie nicht häufiger als die jüngeren Mädchen die ersten Zeichen der körperlichen Reife auf.

Wie verhalten sich nun die beiden Gruppen hinsichtlich pathologischer körperlicher Erscheinungen? Hier fanden wir sehr große Verschiedenheiten in den beiden Gruppen: Bei den Repetenten fand sich ein viel größerer Anteil und stärkere Ausprägung rachitischer Symptome, desgleichen vermehrter Anteil an tuberkulösen Manifestationen. Auch bemerkten wir bei ihnen zwar nicht häufigere aber im Grade stärker vom Normalen abweichende Erscheinungen der Übererregbarkeit des Zentralnervensystems, ferner auch Behinderungen der Motorik auf nervöser Basis.

Bedenken wir, daß unsere Prüflinge für diese Gegenüberstellung nicht einmal besonders geeignet waren, weil unsere begabte Gruppe sich kaum aus überdurchschnittlich begabten Kindern zusammensetzte, und die Gruppe der Repetenten nicht aus den allerärmsten Schichten der Bevölkerung gebildet war (die in diesem Stadtteil nicht zahlreich wohnen), so gibt unsere Untersuchung einen Begriff, welche starken Differenzen wir finden würden, wenn wir tatsächlich zwei extreme Gruppen miteinander vergleichen könnten.

Durch unsere Untersuchung konnten wir feststellen, daß unsere begabten Kinder die seit erster Jugend besser gepflegten sind, denn gerade Rachitis und Tuberkulose sind Krankheiten, die ungünstigen häuslichen Pflegeverhältnissen ihre Ausbreitung besonders verdanken. So sehen wir hier, wie die Repetentin im Durchschnitt gesundheitlich sehr viel ungünstiger gestellt ist als ihre begabtere Gefährtin, wobei jedenfalls die Ungunst der wirtschaftlichen Verhältnisse einen großen Anteil hat, über die Erblichkeit auf körperlichem wie auf geistigem Gebiet hier jedoch nichts ausgesagt werden kann.

Die körperliche Rückständigkeit der Repetenten zeigt sich auch in ihren niederen körperlichen Maßen. Wir stellen hier die Durchschnittsmaße der Repetentengruppe im Gegensatz zu den Durchschnittsmaßen der Normalschülerinnen in der 4. Klasse.

Tabelle 4.

	Normalschüler	Repetenten
Durchschnittsalter.....	10; 2	11; 1
Körpergröße.....	133,3	132,8
Körpergewicht.....	29,6	29,5
Mittl. Brustumfang.....	64,8	64,4
Respirationsbreite[1].....	5,7	5,2
Lungenkapazität[1].....	1821	1775

Die physiologischen Messungen zeigen also bei den Repetenten durchschnittlich in höherem Grade unternormale Werte als die anatomischen Messungen.

[1] Unter Respirationsbreite verstehen wir die Differenz zwischen dem Brustumfang bei maximaler Inspiration und max. Expiration. Die Lungenkapazität, d. h. die Menge der maximal eingeatmeten Luft, wurde am Spirometer gemessen.

Wir haben versucht, Größe und Gewicht unserer Vpn in bezug auf ihr Lebensalter auszudrücken. Indem wir jedem Lebensmonat eine bestimmte Größe und ein bestimmtes Gewicht zuordneten, kommen wir zu einem „Größen-Gewicht-Alter", worin wir den Ausdruck $\frac{\text{Größenalter} + \text{Gewichtalter}}{2}$ verstehen. Die Differenz zwischen diesem Wert und dem Lebensalter nennen wir „Staturdifferenz". Wir können sie für jedes Kind berechnen, sie ist = 0, wenn die Körpermaße dem Lebensalter entsprechen, sie wird positiv bei größeren, negativ bei kleineren Maßen.[1] Auch zum Vergleich von Gruppen scheinen uns die beiden Ausdrücke „Größen-Gewicht-Alter" und „Staturdifferenz" recht geeignet Wir erhielten für unsere Begabten- und Repetentengruppe:

Tabelle 5.

		Durchschnitts-Lebensalter	Durchschnitts-Größen-Gewichtalter	Staturdifferenz auf 1 Vpn bezogen
Begabte	33	9,83	10,44	+ 0,61
Repetenten	16	11,08	10,14	— 0,94

Die mittlere Variation für die Gruppe der Begabten ± 0,48, für die Repetenten ± 0,66 zeigt, daß auch hier die größere Streuung wie bei fast allen Maßen bei der schwächeren Gruppe zu finden ist.

Auf Einzelheiten dieser Berechnung kann hier nicht eingegangen werden. Wir sehen bei den Repetenten, im Gegensatz zu den Begabten, daß ihr Größen-Gewichtalter um ungefähr ein Jahr hinter ihrem Lebensalter zurückbleibt, daß es also unter dem für die Begabten errechneten Wert liegt, und somit eine starke Negativität der Staturdifferenz für die ganze Gruppe entsteht.

Die Repetenten bilden aber durchaus keine körperlich homogene Gruppe. Wir finden — und diesen Eindruck gewinnt man auch sonst in der ärztlichen Praxis — unter ihnen zwar häufig Infantile und Hypoplastische, daneben aber auch Kinder, die nicht in ihren Körpermaßen, wohl aber in ihrer nervösen Veranlagung auffallen: Motorisch Gehemmte, Torpide, daneben Überreizte, Erethische und Hypothymiker, landläufig als Nervöse bezeichnete, d. h. Kinder mit ausgesprochener Vasolabilität, ticartigen Erscheinungen usw. Übrigens ist der Unterschied zwischen der Gruppe der Repetenten und der ihnen hinsichtlich der Schulleistung am nächsten stehenden Gruppe der schwachbegabten Normalalten in bezug auf gesundheitliche Beschaffenheit kein sehr großer. Auch dort ist der Anteil an den oben genannten pathologischen Erscheinungen größer als bei den mit ihnen gleichalten Begabten. Eine Anzahl dieser „schwachbegabten" Kinder wird voraussichtlich im nächsten Jahr zu den Repetenten gehören und ist teilweise nur mit Mühe ohne Sitzenbleiben bis zur 4. Klasse aufgestiegen.

Wir kommen nun zu den körperlichen Leistungsprüfungen.

Unsere körperlichen Leistungsmessungen bei diesen turnerisch ganz ungeübten kleinen Mädchen bezogen sich auf folgende Übungen: 1. Schnellauf über 55 m durch den fliegenden Start mit 5 m Anlauf, 2. Weitsprung aus dem Stand an der Sprunggrube, 3. Klimmziehen. Zur Untersuchung der körperlichen Gewandtheit und Geschicklichkeit wählten wir 4. das Gehen über die in der Schule ge-

[1] Näheres in unserer Arbeit, selbständige Ausgabe.

bräuchlichen Schwebestangen. Gemessen wird die Anzahl der Fehler (Absetzen) bei dieser Übung. Wir fanden:

Tabelle 6.

	Durchschnitt beim Lauf Sek.	Durchschnitt beim Sprung cm	Vpn mit mindest. 1 vollend. Klimmzug %	Durchschnittliche Fehlerzahl beim Balancieren
Normalalte	10,81	133,7	40	3,1
Repetenten	11,22	133,1	61	4,7

Beim Lauf und beim Balancieren waren die Leistungen der Repetenten am meisten gestreut. Zu extrem schlechten Leistungen bei einigen dieser Kinder kam es durch ihre starke motorische Unsicherheit, dadurch wurden die Durchschnittsleistungen dieser Gruppe besonders erniedrigt. Auffallend war ihre durchschnittlich sehr gute Leistung beim Klimmziehen. Sie wird dadurch hervorgerufen, daß der körperliche Habitus — klein und leicht — einer Anzahl dieser Kinder sie anscheinend für diese Übung besonders disponiert. Ihre durchschnittlich gute Muskelkraft trägt ebenfalls zur Güte der Leistung bei. Die besten Erfolge im Lauf und Sprung waren übrigens durchaus nicht bei denjenigen Kindern zu finden, welche die höchsten Körpermaße aufweisen, sondern — mit wenigen Ausnahmen — bei einer guten Mittelgruppe, deren Organkraft (Herz- und Lungentätigkeit) sie zu diesen besonders guten Leistungen befähigt.

Von der Prüfung der allgemeinen Körpergeschicklichkeit kommen wir zur Prüfung der mechanischen Handgeschicklichkeit (besser Handfertigkeit). Als Aufgabe wählten wir das Perlenaufziehen am Perlenbrett. Es ist bekannt, daß zwischen den verschiedenen Leistungen der Geschicklichkeit, wenn diese Aufgaben nicht ähnliche Anlagen beanspruchen, keine nennenswerte Korrelation gefunden wird. So war auch nicht anzunehmen, daß unsere beiden Aufgaben Balancieren und Perlentest eine höhere Korrelation zeigten. Der Spearmansche Koeffizient ρ betrug 0,21 (w. F. = 0,100) als Durchschnittskoeffizient für alle Klassen. Bei unseren Repetenten zeigte sich eine recht gute Durchschnittsleistung beim Perlentest. Allerdings war die Streuung hier sehr groß, es fanden sich in dieser Gruppe die besten und die schlechtesten Leistungen aller Kinder. Motorische Rückständigkeit bei einigen Mädchen setzte auch hier das Niveau der Gruppe herab.

Die Korrelationsuntersuchung zwischen Perlentest und dem Bourdontest (Quantität) ergab $\rho = 0{,}16$ (w. F. = 0,09), wobei die Verschiedenheit der geforderten Aufgabe den geringen Korrelationswert verständlich macht.

Als Durchschnittsleistungen unserer beiden Gruppen fanden wir:

Tabelle 7.

	Perlentest Sek.	Bourdontest Quantität	Bourdontest Qualität Fehler in %
Normalalte	47,7	42,8	16,9
Repetenten	55	34,9	17,9

Auch hier ergab sich eine starke Streuung, diesmal sowohl bei den Repetenten wie bei den Begabten (siehe auch unsere beiden Tabellen 11 und 12). Der Bour-

dontest ist kein Intelligenz- sondern ein Aufmerksamkeitstest. Unsere Begabten haben die Aufgabe nach Quantität wie Qualität besser gelöst.

Die Repetenten sind sitzengeblieben, weil sie bei den Schulleistungen versagten; auch das Begabungsurteil der Lehrer über sie lautet ungünstig. Wie verhalten sie sich nun gegenüber den von uns gegebenen Intelligenztests? Wir wählten dazu die Mannheimer Intelligenztests (3) für Mittelklassen. Wir sehen, daß zwar im Durchschnitt ihre Leistungen sehr tief liegen, jedoch finden wir auch einige gute Lösungen. In einem Fall kontrastiert das Lehrerurteil besonders stark mit den Testleistungen. Die Korrelationen, die wir zwischen Lehrerurteil und Tests für alle Kinder errechneten, lauten:

Tabelle 8.

Gegenteiltest		Lückentest		Satzordnungstest		Rechentest	
ρ	w. F.	ρ	w. F.	ρ	w. F.	ρ	w. F.
0,67	0,06	0,71	0,05	0,71	0,05	0,68	0,06

Der Mittelwert der Einzelkorrelationen beträgt als Durchschnittswert für alle Klassen 0,70. Die Leistungen der Repetenten gegenüber ihren Klassengefährtinnen, jeder Test auf 20 Punkte bezogen, stellen sich folgendermaßen dar:

Tabelle 9.

	Gegenteiltest	Lückentest	Satzordnungstest	Rechentest
Normalalte	10,1	10,7	11,3	10,5
Repetenten	6,2	6,4	5,4	6,5

Der für die Repetenten schwierigste Test war also der Satzordnungstest, der von den Normalschülerinnen am besten gelöst wurde. Im allgemeinen haben die Repetenten ungefähr um 40 % schlechter gearbeitet als die Normalalten. Da nach C. Burt (4) Kinder, die mehr als 30% hinter den Leistungen ihres Alters zurückstehen, als qualifiziert für eine Sonderschulung anzusehen sind, so würde dies auch für manche unserer Repetenten gelten, wenn wir dieses Prüfungsergebnis zur Grundlage einer solchen Auswahl machen wollten. Dieser Leistungsrückstand unserer Vpn sagt aber nichts Beweisendes über ihre intellektuelle Begabung, vor allem auch deshalb nicht, weil wir mit diesen Tests nur einen Teil ihrer intelligenten Fähigkeiten — vorwiegend die sprachlich-logischen — beansprucht haben. Die Untersuchungen des englischen Autors haben ergeben, daß mindestens 10 % der von ihm untersuchten Volksschulkinder um 15—30 % hinter ihrem Alter in ihrer Schulfähigkeit zurückgeblieben sind. Er macht mit Recht ausdrücklich darauf aufmerksam, daß bei Sonderschülern der Grad des Zurückbleibens in Schulleistungen weit größer ist als in allgemeiner Intelligenz. Diese Tatsache dürfen wir wohl auch für Repetenten im Durchschnitt in Anspruch nehmen.

Wir haben zwei dieser Intelligenzaufgaben (Gegenteil- und Satzordnungstest) mit der leistungsfähigsten der drei Klassen — 40 Normalalte und 6 Repetenten — noch während 4 Wochen nach der psychologischen Prüfung geübt, und zwar derart, daß wir in jeder Woche zweimal 10 Gegenteile und 5 Sätze zur Bearbeitung während 5 resp. $7^1/_2$ Minuten vorlegten. Beim 8. Male wurden wieder 20 Gegenteile und 10 Sätze wie bei der ersten Prüfung gegeben. Vor der Arbeit

haben wir die Fehler der letzten Aufgaben in jedesmal gleicher Zeit kurz durchgesprochen, und die Kinder durften im Chor die richtigen Lösungen nachsagen. Die Freude der Kinder an diesen Übungen, die mit allen Vorbereitungen jeweils eine halbe Stunde in Anspruch nahmen, war sehr groß. Es ist allerdings nicht leicht, Worte und Sätze zu finden, die für die Kinder einen gleichen Schwierigkeitsgrad besitzen, doch ist dies erforderlich, um die Lösungen der verschiedenen Übungstage miteinander vergleichen zu können. Der Übungserfolg zeigte sich:

in einem Fehlen der Nulleistungen von der 1. resp. 5. Übung ab,
in einer zunehmenden Zahl von Kindern mit guten Leistungen,
in einem allmählich deutlicheren Hervortreten der besten und der schlechtesten Gruppe.

Eine Rangfestigkeit wurde nicht gefunden. Rückfälle kamen in jeder Gruppe immer wieder vor.

Der Übungserfolg der Schwachbegabten scheint vor allem dadurch hervorgerufen zu werden, daß diese Kinder das Fremdheitsgefühl gegenüber diesen Aufgaben verlieren und die technische Einstellung ihnen geläufig wird. Kleine Erfolge kommen ihrem Eifer und Übungswillen zugute. Darauf hat Kern (5) bei seinen Übungen aufmerksam gemacht. Die Kernschen Übungen beziehen sich aber nur auf mechanische Leistungen. Da er keine Denkleistungen geübt hat, sind seine Übungserfolge auch nicht auf Intelligenzfunktionen anwendbar. Die Übungsfortschritte, die wir bei den Repetenten und schwachbegabten Schülerinnen bemerkten, haften aber anscheinend hauptsächlich am Technischen. Nicht oder kaum geübt konnte bei ihnen werden die intellektuelle Einsicht in die Struktur einer Aufgabe. Daher versagten die Kinder sofort, wenn die Schwierigkeit erhöht wurde.

Die Begabten schienen durch die Übungen in dieser Hinsicht deutlicher zu profitieren, da bei ihnen die Denkleistungen mehr in Funktion traten. Ein Übungserfolg bei diesen Aufgaben wird sich vor allem dort einstellen, wo eine Vp zu logisch-abstraktem Denken überhaupt veranlagt ist.[1]

Wir kommen nun zu der Frage, wie sich unsere Vpn zu einer Aufgabe der praktischen Intelligenz verhielten. Wir wählten als Test den Bogenschen

[1] Einige Beispiele: 1. Gegenteiltest.

a) Repetentin T. J. 1. Prüfung: (Mannheimer Tests) richtig = 2. Schreibt hinter die anderen 18 Aufgaben sinnloses Zeug. Letzte Prüfung: richtig = 9. Schwerere Aufgaben nicht beantwortet, wie Gewinn, gefrieren, kaufen, zahm u. a.

b) Repetentin S. R. 1. Prüfung: richtig = 7, versucht noch drei andere Aufgaben. Letzte Prüfung richtig = 7, versucht noch acht andere Aufgaben.

c) Begabt. 1. Prüfung richtig = 12. Nicht gelöst u. a. glatt, froh, Krieg. Letzte Prüfung: richtig = 17. Nicht gelöst: Gewinn, Tadel, erlauben.

d) Begabt F. J. 1. Prüfung: richtig = 14. Nicht gelöst u. a.: froh, glatt, einschlafen. Letzte Prüfung: richtig = 19. Nicht gelöst: Gewinn.

2. Satzordnungstest.

a) Repetentin S. A. 1. Prüfung: Kein Satz ganz richtig. Erreichte Punktzahl = 2. Letzte Prüfung: 1 Satz ganz richtig, bei 3 Sätzen nur ein Wort vergessen. Erreichte Punktzahl = 15.

b) Begabt: B. M. 1. Prüfung: 5 Sätze ganz richtig. Erreichte Punktzahl = 24. Letzte Prüfung alles richtig. Erreichte Punktzahl = 40.

(Recht schwierig war z. B.: Lehrern faulen Eltern machen die und Kinder ihren Kummer.)

Käfig. (6) Im allgemeinen pflegt man der Ansicht zu sein, daß praktisch-intelligente Leistungen von Kindern mit schlechter Schulbegabung besser ausgeführt werden als von Gutbegabten. Lämmermann (1) hat behauptet, daß dies nicht der Fall sei und daß die Schultüchtigen auch auf praktischem Gebiet Besseres leisten. Diese Ansicht können wir für den Durchschnitt unserer Vpn bestätigen. Bei näherer Beobachtung erkennen wir aber, daß ein Teil der Repetenten, die auf gnostischem Gebiet überall Schlechtes leisteten, auf praktischem Gebiet sich bewährten, wogegen ein anderer Teil überall versagte.

Die Korrelation zwischen Schulbegabung und praktischer Intelligenz betrug $\rho = 0{,}28$ (w. F. = 0,09), sie ist also nur mäßig. Wir konnten durch eine Gegenüberstellung der Gruppen deutlicher zeigen, wie sich die Leistungen aller untersuchten Kinder zueinander verhalten:

30 Kinder mit der Begabungsnote I sind beteiligt:
zu 16, d. h. zu 53,3 % an den beiden ersten Noten der prakt. I.
zu 4, d. h. zu 13,3 % an den beiden letzten Noten der prakt. I.
32 Kinder mit der Begabungsnote V sind beteiligt:
zu 10, d. h. zu 31,3 % an den beiden ersten Noten der prakt. I.
zu 14, d. h. zu 43,8 % an den beiden letzten Noten der prakt. I.

Für unsere Repetenten ergab sich:

Tabelle 10.

		J_1	J_2	J_3	J_4	J_5
L-U IV	12	3	5	2	1	1
L-U V	12	—	2	2	3	5

Wir haben hier auch noch die Repetenten aus den III. Klassen einbezogen. Die Beurteilung der Lehrer war in der III. Klasse etwas milder, daher häufiger die Note IV.

Wir fanden, daß die besten Leistungen auf beiden Gebieten die engste Beziehung zueinander haben, doch sind auch die Leistungen der Kinder mit schlechtem Lehrerurteil teilweise noch recht gut ausgefallen.

Ungünstig erwies sich bei diesem Test die Leistung bei den nervös erregbaren schwachbegabten Normalschülern und Repetenten. Es zeigte sich aber, daß gehemmte Kinder in Einzelprüfungen, wie sie der Bogensche Käfig darstellt, wenn sie mit Interesse an diese Arbeit gehen, ihre Hemmung vollkommen vergessen können. Die größere Übung in praktischer Tätigkeit durch häusliche Arbeit mag zu der guten Leistung mancher dieser schlechten Schülerinnen wesentlich beigetragen haben. Ihre Freude und ihr Interesse und ihre Bereitwilligkeit zu dieser Arbeit zeigten, daß sich diese Kinder durchaus nicht ungern geistig anstrengen, wenn diese Anstrengung bei einer Aufgabe verlangt wird, an der sie sich einigen Erfolg versprechen.

Wir stellen in den zwei folgenden Tabellen 11 und 12 die Einzelleistungen und die Körpermaße unserer Vpn zusammen, und zwar der 15 Besten unter den Begabten, d. h. derjenigen, die im Lehrerurteil kombiniert mit dem psychologischen Prüfungsergebnis am besten abgeschnitten haben, und der Gruppe der 15 Repetenten. Da wir von jeder Leistung und jedem Körpermaß einem Durchschnittswert errechneten und mit Hilfe der mittleren Abweichung zu einer Einteilung

nach 5 Gruppen kommen konnten, bringen wir für jede Vp und jede Leistung ihren Gruppenwert.[1]

In unserer Tabelle bedeutet:

I = Lehrerurteil
II = Gegenteiltest
III = Lückentest
IV = Satzordnungstest
V = Rechentest
VI = Bourdontest, Quantität
VII = Bourdontest, Qualität
VIII = Perlentest
IX = Bogen'scher Käfig, prakt. Int.-Test
X = Balancieren
XI = Schnellauf
XII = Weitsprung
XIII = Klimmziehen
XIV = Größe
XV = Gewicht
XVI = Brustumfang
XVII = Lungenkapazität

Tabelle 11/12: Durchschnitte.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
Begabte	1,2	1,6	1,3	1,3	1,3	2	1,9	2,3	2,2	2	2,7	2,8	3,9	2,3	2,4	3,2	2,9
Repetenten	4,7	4,1	4,2	4,2	4,5	3,3	2,8	2,3	3,5	3,1	3,1	3,1	2,8	3,4	3,4	3,1	3,3

Die Errechnung der Durchschnittsgruppenwerte zeigt uns, daß die Leistungen der Repetenten fast überall unter denen der Begabten liegen. Der Abstand verringert sich beim Bourdontest und bei den praktischen Aufgaben, desgleichen bei den Körperübungen, wo die Begabten beim Klimmziehen überholt werden. In den Körpermaßen übertreffen die Repetenten die Begabten um weniges nur im Brustumfang. Bedenken wir aber, daß die Repetenten durchschnittlich um 1 Jahr älter sind, so erscheint ihr körperlicher Rückstand nach Maß wie nach Leistungsfähigkeit besonders groß und ist ihrem geistigen Rückstand mindestens gleichzusetzen.

Nach unseren Feststellungen darf wohl mit Recht behauptet werden, daß der durchschnittlich gefundene körperliche Rückstand unserer Repetenten nicht nur als Begleiterscheinung ihrer geringen geistigen Leistungsfähigkeit anzusehen ist, sondern daß wir auch ihre durchschnittlich ungünstige körperliche Beschaffenheit, zu der auch noch der ungünstige Gesundheitszustand zu rechnen ist, ursächlich an ihrem Versagen beteiligt betrachten müssen. Wie groß der Anteil dieser Faktoren an der geistigen geringeren Leistungsfähigkeit ist, kann allerdings nicht gesagt werden und wird auch bei jedem einzelnen Kind sehr verschieden sein. Auf die Bedeutung des häuslichen Milieus für die körperliche Beschaffenheit und Gesundheit konnte oben, wenn auch nur kurz, hingewiesen werden.

Eine Bestätigung unserer Untersuchungen sehen wir in einer Arbeit von A. Busemann und G. Bahr (7) über die Wirkung der Arbeitslosigkeit der Väter auf die Schulleistung. Die Verf. nehmen allerdings an, daß der Rückstand nur die Schulleistungen betrifft, der sehr schnell eintritt und meist anzuhalten scheint. Die Verf. konnten dies an den Zeugnissen verfolgen. Es ist aber nicht einzusehen, warum nicht auch Intelligenzuntersuchungen bei jenen Kindern, die vor der Verschlechterung der wirtschaftlichen häuslichen Verhältnisse schultüchtig waren, ebenfalls einen Rückschritt erkennen lassen sollten. Denn ein körperlich geschwächtes Kind wird in jeder Leistung Minderes erwarten lassen. Was wir prüfen können,

[1] Diese Tabellen konnten aus Platzmangel nicht zum Abdruck kommen. Wir bringen daher nur die Durchschnittsmaße beider Gruppen.

ist doch immer nur die Leistung, nicht die zugrundeliegende Fähigkeit oder Begabung. Keine Leistung wird aber — zumal bei Kindern — den Einfluß von Milieu und Umwelt (im Sinne von W. Stern) verleugnen können.

Wir werden danach richtiger daran tun, die Repetenten in der Volksschule nicht als „Schwachbegabte", welche Bezeichnung sich nur für einige von ihnen rechtfertigen läßt, sondern als „schwache" Kinder zu beurteilen. Es bleibt zu überlegen, ob das Sitzenbleiben in den Normalklassen diese Schwäche zu überwinden in der Lage ist.

Bei unseren Vpn. fällt auf, daß sie auch in der Wiederholungsklasse nicht zu besseren Schulleistungen gekommen sind. Diejenigen Kinder, die wegen schlechter Leistungen (nicht etwa wegen häufiger Versäumnisse) zurückgeblieben sind, befinden sich auch jetzt noch zusammen mit einigen normalalten Schuluntüchtigen am Ende der Klassenrangreihen. Was ein solches dauerndes Zurückbleiben, zumal unter jüngeren Gefährtinnen, für ein Kind bedeutet, braucht nur kurz gesagt zu werden: Entweder stumpfen diese Kinder vollkommen ab und verlieren jedes Gefühl für ihre Lage, oder ihr Versagen legt sich als ein dumpfer Druck des Unvermögens auf sie und beeinträchtigt von vornherein jede Leistung, eine höchst unglückliche Position für den Beginn des Daseinskampfes.

Ist eine solche Situation für diese Kinder nicht vermeidbar? Eine alte pädagogische Lehre verlangt, daß der Unterricht an Bekanntes und Gekonntes anzuknüpfen habe. Unsere Untersuchungen zeigen, daß das Können dieser Kinder auf praktischem Gebiet, bei einigen auf dem der Motorik liegt. Von hier aus sollte sich daher der Ansatzpunkt beim Unterricht ergeben. Aufmerksamkeit und Konzentration, die sie auf praktischem Gebiet zu leisten imstande sind, können allmählich auch auf gnostisches Gebiet hinübergeführt werden. Die Heilpädagogik arbeitet heute schon mit Vorteil mit solchen Methoden. Es zeigte sich, daß sie nicht allein in die Hilfsschule gehören, sondern auch in den Förderklassen Geltung haben, und wir erkennen, wie notwendig eine Sonderschulung für diese schwachen Schüler ist. Die Eigenart ihrer geistigen Schwäche verlangt eine besondere Art des Unterrichts. Zugleich muß auch die Mahnung ergehen, diese Kinder geistig wie körperlich nicht zu sehr anzustrengen. Der Normalschulbetrieb mit seiner Normalstundenzeit ist für sie ungeeignet. Es kommt nicht einmal n. u. M. in den untersten Klassen so sehr darauf an, daß sie in kurzer Zeit lesen, schreiben und rechnen lernen. Wichtiger ist, daß sie lernen, sich zu konzentrieren und ihr gesamtes psycho-physisches System auf eine Arbeit einzustellen. In der bewußten Stärkung günstiger Anlagen, wären es vorerst auch keine Schulanlagen, und in der systematischen Bekämpfung von Hemmungen elementarer Funktionen, die sich so häufig bei diesen Kindern finden, wird man mehr erreichen, als dies heute der Fall sein kann, wo man diese Kinder womöglich jahrelang mit viel jüngeren zusammensperrt, und sich nicht zu wundern braucht, wenn sie allmählich die Gefolgschaft versagen.

Einen besonderen Vorteil aber würden durch die Herausnahme der schwachen Schüler auch die Normalschüler gewinnen. Bobertag (9) hat vor kurzem ähnlich wie Burt (4) auf die Bedeutung intellektuell homogener Klassen für die gleichmäßige Förderung der Schüler hingewiesen. Uns sind die Einwände aus Lehrer-

kreisen gegen Förderklassen, die sich aus Schülern mit homogen schwacher Schulbegabung zusammensetzen, wohl bekannt. Darauf einzugehen ist hier nicht der Ort, wir stimmen ihnen nicht zu. Dem Kern-Kurssystem ist n. u. M. entgegenzuhalten, daß nicht einzusehen ist, warum gerade im Kernunterricht mit den wichtigen Hauptfächern — Deutsch, Rechnen, Sachunterricht — die Kinder mit so verschiedener Leistungsfähigkeit vereinigt werden. Wir hoffen vielmehr durch unsere Untersuchung — die allerdings noch auf eine größere Anzahl von Repetenten ausgedehnt werden müßte — gezeigt zu haben, daß die Forderung nach einer allgemeinen Sonderschulung für schwache Schüler vom pädagogischen wie vom ärztlichen Standpunkt aus berechtigt ist.

Schrifttum.

1. H. Lämmermann: Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organisatorische Differenzierung der Schule. Z. Pd. Ps. (9) **32.** 1931.
2. E. Liefmann: Volksschülerinnen, ihre geistigen und körperlichen Leistungen und die Beziehung zur Konstitution. Z. Ang. Ps. 42. Sonderausgabe bei J. A. Barth, Leipzig 1932.
3. H. Lämmermann: Bericht über die Eichung einer Serie von Gruppentests für acht- bis vierzehnjährige Volksschüler. Z. Ang. Ps. (1/2) **27.** 1926.
4. C. Burt: Die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen. Übersetzt von W. Betz. Jena. B. Jug. Erz. Ps. (4) 1927. J. Beltz. Langensalza.
5. B. Kern: Wirkungsformen der Übung. Helios-Verlag. Münster 1930. — Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichts. Z. Pd. Ps. (4) **32.** 1931.
6. Lipmann-Bogen: Naive Physik. J. A. Barth. Leipzig 1923.
7. A. Busemann und G. Bahr: Arbeitslosigkeit und Schulleistungen. Z. Pd. Ps. (9) **32.** 1931.
8. Aufsätze in der Zeitschrift: Die Hilfsschule, vor allem von K. Bartsch, G. Lesemann, R. Kretschmar. 1927 und 1929.
9. O. Bobertag: Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung. Z. Pd. Ps. (1) **32.** 1931.

* *

Ergebnisse einer Versetzungsstatistik in Preußen.

Bemerkungen zu einem Aufsatze von Otto Bobertag
im Pädagogischen Zentralblatt 12 (7 bis 9) 1932.

Von Otto Lipmann.

I.

Begabte Kinder können schon nach dreijährigem Besuche der Grundschule auf mittlere oder höhere Schulen übergehen, während in der Regel eine vierjährige Grundschulpflicht gilt. Das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hat im Jahre 1930 Material darüber eingefordert, wie die Schullaufbahn der „Dreijährigen" sich im Vergleich mit derjenigen der „Vierjährigen" gestaltet, und Bobertag hat im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht dieses Material verarbeitet.

Wir übergehen hier denjenigen Teil des Materials, der sich auf eine frühere Erhebung bezieht, und den von Bobertag als nicht ganz einwandfrei beurteilten Teil, der sich auf mittlere Schulen bezieht, und beschäftigen uns nur mit den-

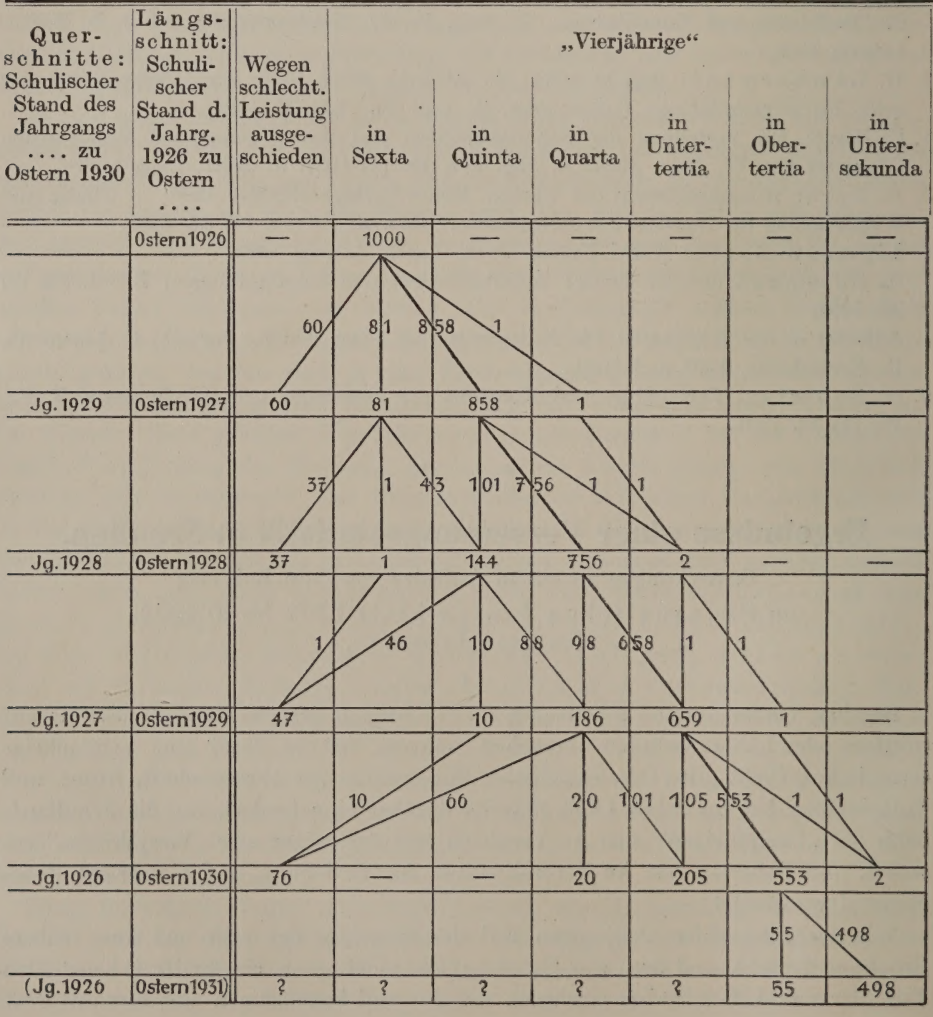
jenigen Ergebnissen, die aus jedem der Jahrgänge 1926 bis 1929 je rund 45 000 nach vierjährigem Grundschulbesuch und je rund 2000 nach dreijährigem Grundschulbesuch in die Sexta einer höheren Schule aufgenommenen Kinder umfassen. Hier sind bereits die Anzahlen derjenigen Kinder abgesetzt, die im Laufe der Beobachtungszeit aus anderen Gründen als wegen schlechter Leistungen ausschieden.

Insgesamt betrug in den Jahren 1926 bis 1929 der Anteil der „Dreijährigen" an der Anzahl der in die Sexta einer höheren Schule Aufgenommenen durchschnittlich 3,7 %.

II.

Das Originalmaterial stellt nicht die Entwicklung (nicht einen Längsschnitt) der Schullaufbahn der in die Sexta Aufgenommenen dar, sondern Querschnitte, nämlich den jeweiligen Stand der in den Jahren 1926 bis 1929 in die Sexta Aufgenommenen zu Ostern 1930. Die Zahlen können aber auch zur Veranschaulichung

Bild 1.



eines typischen Längsschnittes durch die ersten Jahre der Schullaufbahn einer Aufnahmeklasse verwendet werden, und dies gibt dann, getrennt berechnet für je 1000 „Vierjährige“ und „Dreijährige“, die untenstehenden Bilder, zu denen noch das Folgende bemerkt sei:

Aus der hier vorgenommenen Längsschnittdarstellung sind die im Original dargestellten Querschnitte dadurch zu rekonstruieren, daß die Anzahlen der in früheren Jahren ausgeschiedenen Schüler zu der jeweils angeführten Zahl hinzuaddiert werden: Von je 1000 „Vierjährigen“ des Jahrgangs 1926 z. B. waren zu Ostern ausgeschieden: $76 + 47 + 37 + 60 = 220$ Kinder.

Man sieht schon aus den Bildern 1 und 2, daß die Schullaufbahn der „Dreijährigen“ sich sehr viel besser gestaltet hat als die der „Vierjährigen“. Es fragt sich nun, wie dieser Unterschied am besten zahlenmäßig erfaßt werden kann.

Bild 2.

Querschnitte: Schulischer Stand des Jahrgangs .... zu Ostern 1930	Längsschnitt: Schulischer Stand d. Jahrg. 1926 zu Ostern	Wegen schlecht. Leistung ausgeschieden	„Dreijährige“ in Sexta	in Quinta	in Quarta	in Untertertia	in Obertertia	in Untersekunda
	Ostern 1926	—	1000	—	—	—	—	—
			8 4 8 9 36 8					
Jg. 1929	Ostern 1927	8	48	936	8	—	—	—
			19 29 54 882 6 2					
Jg. 1928	Ostern 1928	19	—	83	888	2	—	—
			7 3 73 48 838 2 2					
Jg. 1927	Ostern 1929	7	—	3	121	838	4	—
			3 10 10 95 69 769 4					
Jg. 1926	Ostern 1930	13	—	—	16	164	769	4
							49 720	
(Jg. 1926	Ostern 1931)	?	?	?	?	?	49	720

Bobertag berechnet für jeden Jahrgang die Prozentzahl der „Gesamtversager", d. h. der Sitzenbleibenden und der wegen schlechter Leistung Ausgeschiedenen. Diese Zahlen sind:

	„Vierjährige"	„Dreijährige"	Verhältnis
Jahrgang 1929	14,1	5,6	27:10
„ 1928	25,2	11,0	23:10
„ 1927	34,0	15,8	22:10
„ 1926	44,5	22,7	19:10

und Bobertag schließt aus diesen Verhältniszahlen, „daß der relative Vorsprung der Dreijährigen im Laufe der Jahre geringer wird".

Ich habe die Zahlen nach der Methode ausgewertet, die ich seinerzeit zur statistischen Untersuchung psychischer Geschlechtsunterschiede verwendet habe [1], und ich komme dabei zu einem, dem eben angeführten widersprechenden Ergebnis.

Ich frage: wenn sich unter je 2000 in die Sexta neu aufgenommenen Kindern je 1000 „Vierjährige" und „Dreijährige" befunden hätten, wieviel „Dreijährige" befänden sich dann nach einem Jahre, nach zwei Jahren usw. unter den 500 besten, den 1000 mittleren und den 500 schlechtesten Schülern des Jahrganges? — Um die 500 Besten zu finden, beginne ich mit der Zählung, für die „Drei-" und „Vierjährigen" zusammengenommen, in der obersten Klasse, in der sich noch Schüler des Jahrganges finden; um die 500 Schlechtesten zu finden, beginne ich die Zählung mit den wegen schlechter Leistung Ausgeschiedenen und lasse dann die untersten Klassen folgen, in denen sich noch Schüler des Jahrganges befinden. Die Zählungen werden bis zu denjenigen Anzahlen fortgesetzt, die nächstkleiner und nächstgrößer als 500 sind, und dann werden die Anzahlen der hierunter befindlichen „Dreijährigen" auf eine Gesamtanzahl von 500 zwischen jenen beiden Gesamtanzahlen interpoliert.

Z. B. um zu finden, wieviel „Dreijährige" sich unter den 500 Besten des Jahrganges 1926 befinden, wird der Ansatz gemacht:

$$\frac{x = 4}{(4 + 769) = 4} = \frac{500 - (4 + 3)}{[(4 + 769) + (2 + 553)] - (4 + 2)}; \; x = 201.$$

Um zu finden, wieviel „Dreijährige" sich unter den 500 Schlechtesten des Jahrganges 1926 befinden, wird der Ansatz gemacht:

$$\frac{x - (8 + 19 + 7 + 13 + 16)}{[(8 + 19 + 7 + 13 + 16) + 164] - (8 + 19 + 7 + 13 + 16)}$$

$$= \frac{500 - [(8 + 19 + 7 + 13 + 16) + (60 + 37 + 47 + 76 + 20)]}{[(8 + 19 + 7 + 13 + 16) + 164 + (60 + 37 + 47 + 76 + 20) + 205] - [(8 + 19 + 7 + 13 + 16) + (60 + 37 + 47 + 76 + 20)]};$$

$$x = 151.$$

So ergibt sich: unter je 2000 Schülern eines aus „Drei-" und „Vierjährigen" gleichmäßig zusammengesetzten Sextaner-Jahrganges wären die „Dreijährigen" durch die folgenden Anzahlen vertreten:

	im obersten Viertel	in der mittleren Hälfte	im untersten Viertel
nach 1 Jahre	265	521	214
„ 2 Jahren	276	535	189
„ 3 „	281	560	159
„ 4 „	291	558	151

[1] Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede. Leipzig, 2. Aufl. 1917. Bd. 1, S. 20ff.

Hieraus folgt:

1. Die „Dreijährigen" sind im untersten Viertel schwächer, in der mittleren Hälfte und im obersten Viertel stärker vertreten als die „Vierjährigen";
2. — im Gegensatz zu Bobertags Feststellung —: die Überlegenheit der „Dreijährigen" nimmt im Laufe der Jahre zu.

III.

Aus einer Spezialuntersuchung an 249 „Dreijährigen" ergibt sich ferner, daß die Schullaufbahn sich auch nach dem Tauglichkeitsgrade differenziert, wie er im Tauglichkeitsgutachten der Grundschule über die in die Sexta Aufzunehmenden niedergelegt ist.

Ich berechne aus den von Bobertag mitgeteilten Zahlen, wie sich die Schullaufbahn des Kollektivs der Aufgenommenen gestaltet hätte, je nachdem, ob bei der Aufnahme mehr oder weniger scharfe Kriterien angewendet worden wären.[1]

Kategorie	Anzahl der Ausgelesenen	Auslese-Koeffizient	Bewährung der Aufgenommenen (Prozentzahl der bis Obertertia regelmäßig Versetzten)
Besonders Empfohlene	77	31 %	81 %
Besonders Empfohlene und Empfohlene	231	93 %	63 %
Sämtliche Aufgenommenen	249	100 %	59 %

Bobertag fügt noch einige weitere Daten hinzu, aus denen hervorgeht, daß die Testprüfung nach Bobertag-Hylla anderen Feststellungen, die als Grundlage des Tauglichkeitsgutachtens dienen können (freies Gutachten, Grundschulzeugnis, Kenntnisprüfung), überlegen ist.

IV.

Bobertag vergleicht ferner auch die in den Versetzungsstatistiken erfaßten (in jedem Jahrgange etwa je 29000) Knaben (M) und (etwa je 18000) Mädchen (F). Meine Rechnung führt hier — „Drei-" und „Vierjährige" zusammengefaßt — zu folgenden Ergebnissen:

Unter je 2000 Kindern eines aus M und F gleichmäßig zusammengesetzten Sextaner-Jahrganges wären die F durch die folgenden Anzahlen vertreten:

	im obersten Viertel	in der mittleren Hälfte	im untersten Viertel
nach 1 Jahre	260	521	219
„ 2 Jahren	265	560	175
„ 3 „	272	526	202
„ 4 „	277	500	223

Wenn wir unberücksichtigt lassen, daß wahrscheinlich die Voraussetzungen für die M und die F nicht als streng identisch angesehen werden dürfen (vgl. Bobertag S. 4), so ergibt sich aus dieser Aufstellung:

1. Die schulische Überlegenheit der F zeigt sich besonders darin, daß sie im untersten Viertel schwächer, weniger darin, daß sie im obersten Viertel stärker vertreten sind als die M; auch in der mittleren Hälfte sind sie stärker vertreten

[1] Vgl. Lipmann, Zur statistischen Untersuchung der Auswirkung von Tauglichkeitsauslesen. ZAngPs 43, 348—352. 1932.

als die M, was mit früheren Befunden über psychische Geschlechtsunterschiede übereinstimmt.[1]

2. Die Differenzierung nach Geschlechtern ergibt weniger bedeutende Leistungsunterschiede als die Differenzierung in „Drei-" und „Vierjährige", und diese Tatsache stimmt gleichfalls mit meiner früher niedergelegten Auffassung von der Relevanz psychischer Geschlechtsunterschiede für die Koedukation überein.[2]

3. Die aus der „Versagerstatistik" von Bobertag abgeleitete These, „daß die relative Überlegenheit der Mädchen im Laufe der Jahre eine geringere wird", —

	M	F	Verhältnis
Jahrgang 1929	16,64	9,3	18:10
„ 1928	27,3	17,7	15:10
„ 1927	38,0	25,6	15:10
„ 1926	48,1	35,8	13:10

— wird durch meine obige Berechnung wiederum nicht bestätigt.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Öffentlicher Kongreß für Kleinkinderziehung vom 1.—5. Oktober 1932 in Berlin.

Mit der Parole „Lebenshilfe für das Kleinkind" hatten sich unter dem Vorsitz Professor Paul Oestreichs 7 Organisationen zusammengefunden: der Bund entschiedener Schulreformer, der deutsche Fröbelverband, der Verein Montessori-Pädagogik Deutschlands, die deutsche Montessori-Gesellschaft, der Internationale Verein für Individualpsychologie, die Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft (Zweigvereinigung der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung), die Freie Waldorfschule Stuttgart (Vertreterin der von Rudolf Steiner begründeten Pädagogik auf anthroposophischer Grundlage). Der Zweck des Kongresses war die Stellungnahme zu den Problemen und Schwierigkeiten moderner Lebensentwicklung, soweit sie das Kleinkind in seiner Entfaltung bedrohen.

Aus dem in erster Linie sozial- und erziehungspolitischen Ziel des Kongresses war es wohl zu verstehen, daß man ihn nicht nach der sachlichen inneren Gliederung des Problems: „Das Kleinkind und seine Erziehung" aufgebaut, sondern die Verbände und Organisationen aufgefordert hatte, die die Kleinkinderzieher umfassen, oder die einen Anspruch auf Mitbeteiligung an der Kleinkinderziehung erheben. Das hatte seine Vorteile, weil es die Situation auf dem Gebiete der Kleinkinderziehung in mancher Hinsicht gut beleuchtet; es hatte aber seinen Nachteil darin, daß manche Seiten des Problems, z. B. die Fragen der körperlichen Entwicklung des Kindes nicht in gebührender Weise zur Geltung kamen. Auch die moderne wissenschaftliche Kinderpsychologie war nur durch den Beitrag des Deutschen Fröbel-Verbandes vertreten, der seinen ersten, zugleich als Festrede für das Fröbel-Jubiläum gedachten Vortrag einer Kinderpsychologin übertragen hatte, die speziell Fröbels Bedeutung als Kinderpsycho-

[1] a. a. O., S. 94. — [2] a. a. O., S. 105.

logen herausarbeitete und auch im übrigen ihre Ausführungen nach der psychologischen Seite hin akzentuierte.

Alles in allem aber boten die Beiträge der verschiedenen Verbände ein recht lebendiges Bild der seelischen Situation des Kleinkindes, die uns hier vor allem interessiert. Diese Situation ist bestimmt einerseits durch das Sosein des Kindes und andererseits durch die Tatsache seines In-der-Welt-Seins, wobei denn der wichtigste Exponent der Welt des Kindes, der Erwachsene, entscheidend einwirkt.

Am interessantesten und aufschlußreichsten waren die Gegensätze zwischen der Pädagogik Montessoris und Fröbels, wie sie in den Ausführungen der Anhänger und Vertreter beider Erziehungssysteme zum Ausdruck kamen. Während Montessori das Verhältnis von Kind und Erwachsenem als einen Kampf schildert, der des Kindes Kräfte — ursprünglich bestimmt zur Vollendung seiner „Menschwerdung" — vorzeitig verbiegt und verzettelt, ein Kampf, aus dem das Kind nur zu retten ist durch Isolierung vom Erwachsenen, sieht Fröbel (nach den Ausführungen von Dr. Martha Muchow-Hamburg) im Zusammenleben der Generationen die wesenhafte Bedeutung des Verschiedenen, des Gegensätzlichen und des — wie er das Wesen des Polaren gern bezeichnet — des entgegengesetzt Gleichen. Ja, er erkennt im Prinzip des Gegensatzes geradezu das Bewegende der Entwicklungsprozesse. Auch das Kind ist ihm das Gleiche und zugleich das polar Andere, ist der andere Pol in der gesetzmäßig in ewiger Dynamik der Lebensprozesse auseinander folgenden Reihe: urtümliche Lebenseinigung mit der ganzen Dingwelt, mit den Menschen und mit Gott, schicksalsmäßige Trennung und Entgegensetzung im Verlauf des Werdens — und neu zu erringende Lebenseinigung durch den Geist. So erwächst aus der Spannung im Gegensatzsein und der Einigung im Gleichsein die besondere Art des Lebens, die den rechten Verkehr der Eltern mit den Kindern, des Erziehers mit dem Zögling charakterisiert. Aus ihrer Begegnung in dem Medium, das die Kinderstube, die Wohnstube Pestalozzis, der Kindergarten als „Welt" repräsentiert, quillt jenes Leben, das, wenn nur der Erwachsene sinnig beachtend dem Kinde zugewandt ist, aus sich Sitte und Form bildet. Im Gegensatz zu Montessori, die eine Abgrenzung des Kindesalters in Entwicklungsphasen verwirft, in Übereinstimmung aber mit den Forschungsergebnissen der modernen Psychologie sieht Fröbel den Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in drei Stufen sich vollziehen: der des Säuglings, des Kleinkindes und des Schulkindes. Die Abgrenzung dieser Phasen geschieht durch die verschiedene Art der Ich-Welt-Beziehung.

In Weiterentwicklung und Modifizierung der Montessori-Grundsätze gab Dr. Käthe Stern-Breslau, die Einsichten der entwicklungspsychologischen Forschung (Stern, Werner, Muchow, Volkelt, Krüger u. a.) übernehmend, ein Bild der Welt, wie sie vom Kinde aus sich darstellt. Diese Welt des Kindes ist die der „physiognomischen Schau" (Werner) und charakterisiert sich durch eine besondere Wahrnehmung und Dingauffassung, die nicht durch rationale Beobachtung, sondern durch Affekte und Wünsche geformt wird (Werner, Muchow, Volkelt).

Innerhalb der Darstellungen der Grundsätze Montessoris und Fröbels seien nun noch im einzelnen einige sehr interessante Entgegensetzungen herausgehoben, und zwar über die Fragen der Phantasiebetätigung, des Spieles und des Spiel- oder Arbeitsmaterials. Die Montessori-Pädagogik — soweit sie diese Fragen überhaupt systematisch erörtert und unterbaut — sieht in Spiel und Phantasiebetätigung des

Kindes keine schöpferisch aufbauenden Kräfte, sondern reine Reaktionsbildungen. Inbezug auf die Phantasie-Frage vertraten die Montessori-Anhänger strenger Observanz (Axster) die Meinung, die Phantasiebetätigung sei dem Kinde vom Erwachsenen aufoktroyiert und ansuggeriert. Nach Käthe Stern erfolgt Phantasiebetätigung nur aus der Spannung zwischen Wunschwelt und Realität; das Bedürfnis nach ihr müßte also wegfallen beim Kinde, wenn man ihm mit der neugeschaffenen kindgemäßen Umgebung und mit dem Arbeitsmaterial eine wunschgemäße Welt schafft, in der es sich sachlich betätigen kann und nicht mehr unter der Notwendigkeit steht, sich in eine Phantasiewelt zu flüchten. Dieser Auffassung entspricht auch die Meinung über den Wert des Spieles. Käthe Stern betonte zwar, abweichend von Montessori selbst, daß dem Kinde Gelegenheit zu freiem Spiel zu geben sei (ohne übrigens diese Auffassung im Zusammenhang der Montessoritheorien systematisch zu begründen), während die übrigen Redner Spiel und Spielzeug lediglich als Ersatz ansahen für die fehlende Liebe des Erwachsenen und die mißglückte Eingliederung in seine Welt.

Eine völlig andersartige Wertung erfahren Phantasietätigkeit und Spiel bei Fröbel nach Muchows Formulierung: „Es ist dem Erwachsenen gegenüber auch die frühe Kindheit noch durch eine weitgehende ungegliederte Ganzheitlichkeit charakterisiert, seine seelischen Leistungen, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Fühlen und Streben sind noch unter sich ungeschieden. In dieser Eigenart des seelischen Leistungsganzen, in seiner komplexen, weitgehend vom Affektiven und Emotionalen der bestimmten Struktur wurzelt das, was wir gemeinhin die kindliche Phantasie nennen. In ihr wurzelt auch die wesentliche Form der Selbsttätigkeit dieser Altersstufe, das Spiel, von dem wir heute wissen, daß es eine absolut unersetzbare Funktion im Dasein des Kindes und in seiner Entwicklung in geistiger, sozialer und sittlicher Beziehung hat, von dem wir heute wissen, daß es *die* Voraussetzung schlechthin für die Behauptung des kindlichen Ich gegenüber den überwältigenden Ansprüchen der Dinge und für die Entfaltung dieses Ich in der Auseinandersetzung mit dem Gesetz der Dinge ist. Im Spiel vollzieht sich auch wie im ganzen übrigen Leben des Kleinkindes in den verschiedensten Weisen die allmähliche Ich-Abhebung und die Findung der sozialen Rolle, so besonders bei den Bewegungsspielen, in denen das Kind sich ganz zwanglos in einen größeren Kreis eingliedern lernt."

Und noch eine letzte Gegenüberstellung in den Fragen des Materials und der Spielgaben nach Muchow: „Eine entscheidende Rolle im Prozeß der Dingabhebung in der Erfassung von Beziehungen und Gesetzen kommt dem Worte zu. Jeder Gegenstand, jedes Ding *wird* gleichsam erst für das Kind durch das Wort; vor dem Worte war es noch gar nicht da (Fröbel). Im Gegensatz zu Montessori, bei der durch die Erklärung des Materials Begriffe aus der Erfahrung abstrahierend gewonnen werden und als Begriffe erfaßt werden sollen, handelt es sich bei Fröbel um die Untermalung, um die konkretere reichere Erfüllung der lebendigen Erfahrung durch die ausdruckshaltige Sprache." Noch in anderer Weise wirkt das Montessori-Material abstrakt: es wurde als besonders schätzenswert daran gepriesen, daß es unpersönlich und unbelastend dem Kinde einen selbstzufindenden Weg zur Welt eröffne, ohne ihm Bindungen an den Erwachsenen zuzumuten, während Fröbels Spielgaben, dem Doppelbedürfnis von Kind und Er-

wachsenem entgegenkommend, die Verbindung zwischen beiden herstellen, denn der Weg zur Welt führt nach Fröbel über den Erwachsenen.

Die Formulierungen aus dem Kreise der Anthroposophie Rudolf Steiners in den Vorträgen von C. v. Heydebrand und Oldendorff erinnerten nicht selten an Fröbels Auffassungen. Steiners Lehre gibt sich als Weiterbildung Goethescher Wesensschau. Seine Pädagogik und Seelenlehre sieht die seelische Entwicklung des Kindes in engem Zusammenhang mit der biologischen und unterscheidet demnach gleich Fröbel und im Gegensatz zu Montessori verschiedene Entwicklungsphasen innerhalb des Kindesalters (der Zahnwechsel etwa markiert einen wesentlichen Einschnitt und Abschnitt). Im Kinde sind kosmische Bildekräfte am Werke, die zunächst den biologischen Organismus ausformen und später sich in Geisteskräfte transformieren. So muß also der Erzieher sorgfältig überlegen, ehe er dem kindlichen Organismus Aufbaukräfte entzieht, um sie dem Bewußtsein zuzuführen. (Lesen und Schreiben oder Rechnen etwa vor dem sechsten Lebensjahre ist deshalb als schädigend zu widerraten.)

Das Verhältnis zum Erwachsenen ist bestimmt durch den Nachahmungstrieb des Kindes, und entsprechend die Rolle des Erwachsenen als die des „Vortuers", des Vorbildes. So übernimmt er die Verantwortung, daß alle seine Lebensäußerungen wesensecht und sinnerfüllt aus eigenstem Erleben sich formen.

Einen besonderen Ansatzpunkt des verstehenden Eindringens in die Kindesseele bot die Tiefenpsychologie, deren eine Richtung, die Individualpsychologie, allerdings nichts Wesentliches zur Aufhellung der Probleme beibrachte, während die Ausführungen der Analytiker S. Bernfeld und Anna Freud sehr aufschlußreich waren.

Die Psychoanalyse sieht die gesamte Entwicklung des Menschen unterbaut und bedingt durch die Entwicklung seiner Triebe, vor allem des stärksten unter ihnen, des Sexualtriebes. Entscheidende Bedeutung kommt der Oedipussituation zu. Da die ersten Liebesobjekte — Vater und Mutter — die Ansprüche und Wünsche des Kindes nicht erfüllen können, sucht das Kind Ersatz in der Identifizierung, d. h. es nimmt die Gebote und Forderungen der Eltern in seine eigene Seele auf als ewige Gegenwart, Richtschnur und Norm aller seiner Gedanken und Taten, ein Ich über dem eigenen Ich. Wenn nun auch das Triebleben als Naturgewalt immer mächtiger bleibt als jede menschliche Einwirkung, so geht dennoch der Entwicklungsweg des Kindes durch die Oedipussituation über die Beziehung zum Erwachsenen, und dieser — als Über-Ich im Kinde weiterlebend — bestimmt so durch sein Wesen und Verhalten entscheidend die Richtung der späteren Entwicklung des Kindes.

Wenn wir die Ergebnisse überschauen, erkennen wir wohl, daß es mit Einzelreformen hier nicht getan ist. Selbst Montessoris großzügiger Versuch, dem Kinde sein verlorenes Paradies wiederzugeben, kann die Not nicht heilen. Nein. Wenn wir mit der Forderung „Lebenshilfe für das Kleinkind zur Entfaltung seines vollen Menschentums" wirklich Ernst machen wollen, so bedeutet das nichts mehr und nichts weniger als radikale Wandlung unserer Gesinnung und Lebensgestaltung. Mit jedem neuen Kinde, sagte Gertrud Bäumer in ihrer Rede, entsteht aus dem erschöpflichen Schoße der Natur der Anspruch des Lebendigen auf seine Gestalt und Vollendung und stellt sich vor uns hin als Richter dieser Welt, die in ihrer Zerrissenheit und Resignation nicht mehr wagt, die ursprüngliche Einheit des persönlichen Menschentums als Lebensgrundlage zu fordern und zu schaffen.

So ist es also die Stimme des Kindes, die an die Öffentlichkeit appelliert und ihr jenes große Metanoeite, jenen großen Ruf zur Umkehr entgegenwirft, wie er etwa bei Fröbel sich formuliert findet:

„... daß die Menge, das Volk ... klar erkenne, es handle sich um eine durchgreifende, aber stärkend und heilend, klärend und erhöhend eingreifende Lebensverbesserung, um eine Umschaffung, Fortentwicklung des eigenen Lebens und des Lebens der Gesamtheit, eine Lebensverbesserung im ganzen, der Reichen wie der Armen, der Denkenden wie der Arbeitenden, der Konsumierenden wie der Produzierenden, der Fürsten wie der Völker. Damit alle klar einsehen, es handle sich um gemeinsame, bewußte freie Darstellung des lebendigen Innern durch und am entsprechenden Äußern; damit das Leben endlich seiner steinernen, gefesselten, mechanischen Gestalt entbunden, von ihr gelöst, — und das Menschengeschlecht, die Menschheit ihre höhere Entwicklungsstufe, die sie längst ahnet, längst ersehnt, endlich erringe."

Hamburg. Meta Schubert.

*

Über den Schulfleiß von Knaben und Mädchen.

(Fortsetzung von Jahrg. 1932, S. 123 und 425.)

I.

1. Herr Prof. Peters behauptet in Nr. 11 (Jahrg. 1932) dieser Zeitschrift folgendes: „Ihre von ihr ernstgemeinte Theorie über den Fleiß von Knaben und Mädchen stützt Frau Prof. Vaerting auf die Feststellung, daß sich in der bestimmten Erziehungsanstalt 16 fleißige Knaben und nur 14 fleißige Mädchen finden. Eine geradezu groteske Versündigung gegen das ABC der Statistik, die nicht einmal einem Gymnasiasten (männlichen oder weiblichen Geschlechts) passieren dürfte. Ich wies auf diesen wahrlich schweren Fehler hin und fügte eine Glosse hinzu. Frau Prof. Vaerting wehrt sich. Aber nicht gegen den bösen Vorwurf, sondern die Glosse." Das ist unwahr. Wahr ist vielmehr, daß ich diesen Vorwurf des Herrn Prof. Peters in einer Berichtigung, die ich der Schriftleitung übersandte, zurückgewiesen habe. Erst nachdem die Schriftleitung sich weigerte, meine Berichtigung aufzunehmen, sah ich mich gezwungen, meine Berichtigung auf die Vorschriften des § 11 des Pressegesetzes zu beschränken. Ich habe die erste Fassung meiner Berichtigung mit der Zurückweisung des Vorwurfes sofort an anderer Stelle veröffentlicht.

2. Die von Prof. Peters erwähnte Schrift „Schüsse aus dem Weltall" bezieht sich nicht auf Schulte-Vaerting, sondern auf Schulte-Vaarting und außerdem noch auf andere Autoren (Dr. Salomon, v. Orth).

3. Auf Grund dieser Schrift behauptet Herr Prof. Peters, daß sich die Mondbewohner mit den Vaertings durch Schüsse zu verständigen versuchen. Das ist unwahr und aus dem Inhalt der Schrift in keiner Weise zu entnehmen.

II.

In der Erklärung der Frau Prof. Dr. Mathilde Vaerting ist der Passus ...„nachdem die Schriftleitung sich weigerte, meine Berichtigung aufzunehmen" ... geeignet, den wahren Sachverhalt insofern zu verfälschen, als nach dem Zusammenhange der Außenstehende annehmen muß, die Schriftleitung habe die

Gegenäußerungen der Frau Prof. Dr. Mathilde Vaerting wegen ihres ausführlichen sachlichen Inhaltes nicht angenommen.

Wir sehen uns genötigt, zur Klarstellung aus dem Schriftwechsel folgende Schreiben vorzulegen:

Sehr geehrte Frau Professor! Die Schriftleitung der Z. f. päd. Psych. vermag die von Ihnen eingesandte Erwiderung leider nicht aufzunehmen, weil sie in ihrem Vorwurfe der Unwahrheit für Sie selbst und die Herausgeber ein gerichtliches Vorgehen nach sich ziehen würde. Mit vorzüglicher Hochachtung ergebenst O. Scheibner.

Sehr geehrter Herr Professor, da Sie meine Veröffentlichungen abgelehnt haben, sehe ich mich leider gezwungen, Sie unter Bezugnahme auf § 11 des Pressegesetzes um Aufnahme der beifolgenden Richtigstellung zu ersuchen. — Meine Ihnen eingesandte Berichtigung werde ich an anderer Stelle veröffentlichen. Es würde mich freuen, wenn Herr Peters den Mut zu einem gerichtlichen Vorgehen, wie Sie es ankündigen, finden würde. Es würde mir eine erwünschte Gelegenheit geben, auch andere Dinge zur Sprache zu bringen, die mit dem betr. Artikel in Zusammenhang stehen. Bemerken möchte ich noch, daß es für eine den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebende Zeitschrift wohl nicht angeht, unwahre Vorwürfe gegen den einen Gelehrten aufzunehmen, deren Richtigstellung aber zum Schutze des Urhebers dieser Vorwürfe abzulehnen.

28. 6. 32 Hochachtungsvoll Vaerting.

Sehr geehrte Frau Professor! In aller Deutlichkeit habe ich Ihnen zum Ausdruck gebracht, daß ich Ihre Entgegnung nicht aufzunehmen vermag, weil sie durch die Behauptung der „Unwahrheit" ein gerichtliches Vorgehen nach sich ziehen würde. Der Vorwurf in der Schlußbemerkung Ihres Schreibens vom 28. 6., daß die Ablehnung der Richtigstellung zum Schutze des Herrn Prof. Peters erfolge, ist darum — um mich mit innerem Widerstreben Ihres Sprachgebrauches zu bedienen — eine unwahre Verdächtigung, die ich mir mit aller Entschiedenheit verbitten muß. Ihre Entgegnung wird selbstverständlich veröffentlicht, sobald sie die Schriftleitung nicht straffällig macht. Solange diese Bedingung nicht erfüllt ist, bleibt Ihre Berufung auf § 11 des Pressegesetzes unwirksam. Die neue Fassung hat sich auf eine sachliche Entgegnung zurückgefunden. Ich muß Sie nur noch um die Ermächtigung ersuchen, auf Zeile 8 des Manuskriptes für die Wendung „Es ist unwahr . . ." einzusetzen „Es ist unrichtig . . ."

11. VII. 32 Hochachtungsvoll O. Scheibner.

2. Auffallen muß es, daß Frau Prof. Dr. Mathilde Vaerting zu ihrer oben gegebenen Mitteilung, sie habe die erste Fassung ihrer Berichtigung mit der Zurückweisung des Vorwurfes an anderer Stelle veröffentlicht, den literarischen Ort verschweigt. Wir sind bereit, wenn er nachträglich angegeben wird, ihn als Notiz mitzuteilen. Weder Herrn Prof. Peters noch der geschäftsführenden Schriftleitung ist bislang diese Entgegnung im Druck begegnet.

3. Da es sich Herr Prof. Dr. W. Peters auf unsere Bitte versagt, auf die in Punkt 2 u. 3 der Erwiderung (S. 86) berührten außerwissenschaftlichen phantastischen Dinge weiter einzugehen, seien für Interessenten aber doch wenigstens die bibliographischen Angaben der anonym zugesandten Schrift zu eigener Orientierung angegeben: „Schüsse aus dem Weltall." Herausgegeben von Dr. Erich Salomon. Berlin-Friedenau 1931. Dr. M. Pfeiffer-Verlag. 36 S. (Inhalt: Wer gibt die Schüsse ab? Von Dr. Erich Salomon; Die Verständigung mit den Sternenbewohnern. Von Dr. Hermann Schulte-Vaarting — Schüsse aus dem Weltall. Von Franz

von Orth. Einige neue Beweise für die Existenz der dunklen Kugel. Von Dr. Hermann Schulte-Vaarting.)

4. Die Schriftleitung erklärt nunmehr, daß für die Zeitschrift für päd. Psych. die Auseinandersetzungen mit Frau Prof. Dr. Mathilde Vaerting abgeschlossen sind. Schriftleitung.

★

Jahresbericht 1931 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie, Abteilung des Leipziger Lehrervereins.

Am 3. Mai 1931 konnte das Institut auf sein 25jähriges Bestehen zurückblicken. Aus diesem Anlaß fand in den Räumen des Institutes eine schlichte Feier statt, zu der zahlreiche Gäste erschienen waren: u. a. Vertreter des Landtages und der Schulbehörden, der Universität Leipzig und des Pädagogischen Institutes, des Deutschen Lehrervereins und seiner Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle, des Sächsischen Lehrervereins, ferner der Vorstand des Leipziger Lehrervereins und seiner Abteilungen, Vertreter anderer Bezirksvereine, der Stadtverordneten zu Leipzig und des Städtischen Schulbeirates, der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig, der Erziehungswissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an höheren Schulen, der Tages- und Fachpresse. Ihnen wurde die von Johannes Schlag verfaßte Festschrift: „1906—1931. 25 Jahre Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie" und die Neuauflage der Institutsbroschüre überreicht.

Im Berichtsjahre machte sich die wirtschaftliche Not sehr fühlbar. Die finanziellen Zuwendungen der Stadt Leipzig und des Ministeriums für Volksbildung fielen erstmalig weg. Das Institut war deshalb ganz auf die Unterstützung des Deutschen, Sächsischen und Leipziger Lehrervereins sowie seiner Förderer und Mitglieder angewiesen.

Infolge der schlechten Wirtschaftslage verzögerte sich die Herausgabe der Veröffentlichungen. Es konnten nur einzelne Arbeiten in Heften erscheinen. Band 19, I. Teil[1] liegt fertig vor. Er bringt vom Ausschuß für Begabungsuntersuchungen und Johannes Schlag das „Testheft zur Auslese der Minderbegabten" (Nr. 372) und enthält a) die genauen Anweisungen zur Anstellung eigener Untersuchungen in der Klasse durch den Klassenlehrer auf dem Wege des Massenversuchs und b) die Regeln für die Beurteilung der Testleistungen und die Normalkurven und die Normalzahlen. Ferner berichtet in ihm Alfred Otte über „die Anwendung des Testheftes bei der Untersuchung Schulentlassener und seiner Brauchbarkeit insbesondere zur Unterscheidung jugendlicher Schwachbegabter und Hilfsschüler".

Die Abteilung für allgemeine Psychologie (Leiter: Wilhelm Fuß) setzte ihre Arbeit in der gleichen Weise wie im Vorjahre fort. Sie verfolgte die gesamte psychologische und jugendkundliche Zeitschriftenliteratur. In den wöchentlichen Sitzungen wurde über zahlreiche Artikel eingehend oder zusammenfassend berichtet und die wichtigsten an die interessierten Abteilungen weitergegeben. Hervorgehoben seien die Arbeiten, die sich mit Sterns Personalismus, mit dem amerikanischen Schulwesen, sowie mit den Reformbestrebungen an deutschen Hochschulen und mit der psychoanalytischen Bewegung befaßten.

Der Ausschuß für Begabungsuntersuchungen (Leiter: Felix Schlotte, i. V.: Dr. Herbert Winkler) brachte die Arbeiten über den Sonderkläßler zum vorläufigen Abschluß mit der Arbeit in Band 19, I. Teil der Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten: „Zum Testheft für die Auslese der Minderbegabten". Aus den im Vorjahre geschaffenen 12 Tests wurden diejenigen 8 ausgewählt, die untereinander die geringste Korrelation zeigten, und daraus ein Testheft zusammengestellt, mit dem nochmals an über 1000 Kindern namentlich der Grundschule eingehende Vorversuche angestellt wurden und deren Ergebnisse in Band 19,

[1] Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, herausgegeben von Felix Schlotte, Band 19, I. Teil. Leipzig 1931. Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. Preis RM. 2.—, für Mitglieder RM. 1.50.

I. Teil niedergelegt sind. Das Testheft ermöglicht die klare Unterscheidung schwach- und normalbegabter Kinder und soll so dem Lehrer eine Stütze bei seiner Arbeit sein. Nebenher wurde noch über verschiedene neuere Arbeiten auf dem Gebiete der Begabungsforschung berichtet und wurden praktische Versuche angestellt, z. B.: K. Kießling benutzte zu seinen Versuchen das Perlenbrett im Anschluß an frühere Arbeiten des Institutes[1] und Arnstein die Tafeln zur Auffassungsgeschwindigkeit aus der im Auftrage des Institutes von Dr. Winkler herausgegebenen Testserie für Schulneulinge.[2]

Die Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie (Leiter: Edwin Krimmling) behandelte folgende Themen:

1. E. Krimmling: Untersuchungen über Rechtsempfinden bei Kindern und Jugendlichen. — 2. E. Gericke: Moralischer Schwachsinn? — 3. M. Döring, W. Fuß, E. Krimmling: Kriminalpolizeiliche und gerichtliche Behandlung von Verbrechen gegen § 176, 3. — 4. J. Schlag: Die Schrift schwererziehbarer Kinder. — 5. J. Krüger: Über Aussagepsychologie. — 6. J. Burkersrode: Moderne Typenforschung und forensische Psychologie. — 7. H. Bindrich: Über die Glaubwürdigkeit sexueller Beschuldigungen durch Kinder und Jugendliche. — 8. R. Häntsche: Sexualpädagogisches. — 9. E. Krimmling: Der Psycholog als Sachverständiger vor Gericht. — 10. W. Fuß: Kriminalpsychologie im Sinne der Psychoanalyse. — 11. M. Heller: Über psychologische Beweisführung ... — 12. E. Michaud: Kriminalpsychologie im Lichte der Individualpsychologie. — 13. J. Gründler: Über sexuelle Neugier bei Jugendlichen und Kindern.

Außerdem fand ein Besuch des Kriminalmuseums im Polizeipräsidium statt.

Die Abteilung für Aussage- und Zeugenpsychologie (Leiter: Richard Wetzel) arbeitete mit der Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie zusammen. Sie ist vorwiegend in der Vernehmungspraxis vor Polizei, Staatsanwaltschaft und Gericht tätig. In den Zusammenkünften wurden psychologische und prozessuale Erfahrungen unter den Mitgliedern ausgetauscht und grundsätzliche Fragen besprochen. M. Döring berichtete über den Verlauf eines Straf- und Disziplinarfalles durch alle Instanzen und J. Krüger über „Geschichtliches zur Psychologie der Aussage".

Die Psychoanalytische Arbeitsgemeinschaft (Leiter: Hermann Ranft) hielt 18 Sitzungen ab. In Fortsetzung der im Vorjahre begonnenen Einführung in die Entwicklung einer psychoanalytischen Charakterlehre wurden seminarisch behandelt: Abraham: „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Libido", Bernfeld: „Psychologie des Säuglings", Freud: „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben", „Kindheitserinnerungen". Als Gast hielt W. Fuß einen Vortrag über die „Kinderlüge", der durch psychoanalytische Untersuchungen, insbesondere durch eine Arbeit von H. Deutsch „Über die pathologische Lüge" ergänzt wurde. Im Anschluß hieran nahm die Arbeitsgemeinschaft Stellung zu der im Anschluß für Lebenskunde aufgeworfenen Frage: „Sollen den Kindern in der Schule Märchen erzählt werden?"

Die Arbeitsgemeinschaft „Psychologie des Jugendlichen" (Leiter: Dr. Oskar Kupky) setzte ihre Arbeiten zur Gewinnung einer Charakterologie auffälliger Kinder und Jugendlicher fort. Im besonderen wurden die neuen Arbeiten Künkels über Charakterkunde und die Typenforschung behandelt. Eingehend wurde auch über das „faule" Kind gesprochen.

Die Arbeitsgemeinschaft für bildnerische Psychologie (Leiter: Alfred Ille), die im Vorjahre gegründet wurde, behandelte im Anschluß an Krötzsch: „Der Weg zur Gestalt" die Fachsprache der Theorie Gustaf Britschs und auf Grund eines reichhaltigen Materials das Problem der Raumauffassung und -darstellung bei Kindern verschiedener Altersstufen. Dabei handelte es sich um folgendes:

[1] Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, Band 16 und 17. — [2] Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen (Nr. 313), herausgegeben von Dr. Herbert Winkler.

1. Aus Aufgaben allgemeiner Art entstehende bildhafte Äußerungen nach verschiedenen Gesichtspunkten (allgemeiner und besonderer Art) zu beurteilen,
2. psychologische Erkenntnisse aus den kindlichen Arbeiten zu gewinnen (Entwicklung und Stufen räumlicher Darstellung) und
3. Aufgaben zu finden, die diese Erkenntnisse recht deutlich und klar zeigen und auch Gelegenheit geben, bildnerisch-psychologische Grundbegriffe (Vorstellung, Phantasie, Gedächtnis u. a.) neu zu fassen.

Die Arbeitsgemeinschaft „Psychologische Fragen des werklichen Schaffens" (Leiter: Dr. Otto Rietschel), die am Ende des Vorjahres gegründet wurde, nahm ihre Arbeit mit Vergleichen verschiedener kindlicher Arbeiten aus dem Werkunterricht und dem Nadelarbeitsunterricht auf. Es wurde folgende Problemlage herausgestellt: Ist der Zwang, der von dem Tatbestand Werkzeug-Werkstoff auf die Arbeit des Kindes ausgeübt wird, von der Art und Größe, daß die Besonderheiten des arbeitenden Kindes sich nur in mehr oder weniger guter und sauberer Arbeitsweise zeigen, oder kann bei entsprechender Führung des Unterrichts dieser Zwang dem Kinde zum Anlaß werden, sich als besonderer Typ auszuwirken? Der Leiter stellte die Hypothese auf und begründete sie, daß nicht nur das Kind nach der ihm innewohnenden Gesetzlichkeit sich mit dem Gegebenen auseinandersetzt, sondern daß der Betrachter imstande ist, aus einer Reihe von Arbeiten eines Kindes im Vergleich mit Arbeiten anderer Kinder Rückschlüsse auf die strukturellen Bedingungen zu ziehen. Es wurde im weiteren Verlauf ein Schema ausgearbeitet, das die einheitliche Beschreibung der Kinderarbeiten aus dem Werkunterricht und damit sicheres Vergleichen ermöglichen soll, eben zum Zwecke der Erkennung von Zusammenhängen zwischen Kind und Werk.

Der Psychologisch-mathematische Kursus behandelte die statistischen und besonders die korrelationsstatistischen Methoden der Auswertung von psychologischen Untersuchungsergebnissen, zuletzt die Rangkorrelationen und die Ergebnisse der Sonderklassenuntersuchungen.

Das experimentelle Praktikum führte weiter in die Handhabung der Apparate ein. Die letzten Übungen betrafen die Untersuchung der Willensfähigkeit und Zeitmessungen.

Im Berichtsjahre wurden folgende 17 Diskussionsabende abgehalten, in denen Gäste und Mitglieder über den neuesten Stand ihrer eigenen Forschungen berichteten:

Dr. Hildegard Hetzer, Wien: Die Entwicklung des Kindes in Anstalt und Familie. — Wilhelm Fuß: Das Leib-Seeleproblem. — Privatdozent Dr. Graf v. Dürckheim: Das plastische Gestalten des Kindes. — Felix Schlotte: Psycholog. Ergebnisse der Sonderklassenuntersuchung. — Dr. Herbert Winkler: Die geistige Entwicklung des rhachitischen Kindes. — August Aichhorn: Wien: Die Psychoanalyse im Dienste der Verwahrlosten. — Paul Wagner: Das Interesse des Kindes am Lehrhaften in der Lektüre. — Felix Schlotte: Neuere Literatur zur Persönlichkeitspsychologie. — Fritz Fahrig: Die Stellung des Schwererziehbaren in und zu seiner Familie. — Dr. Otto Bobertag, Berlin: Neuere Untersuchungen zur Begabungsfeststellung. — Felix Schlotte: Bericht über den 12. Psychologenkongreß. — Universitätsprofessor Dr. Hans Volkelt: Die Prinzipien der Raumdarstellung des Schulkindes. — Universitätsprofessor Dr. Paul Schröder: Charakterologische Demonstrationen an Kindern und Jugendlichen. — Universitätsprofessor Dr. August Messer, Gießen: Über einige Grundbegriffe der Psychologie.[1] — Universitätsprofessor Dr. Walter Hofmann: Die psychologischen und pädagogischen Probleme der Fürsorgeerziehung. — Universitätsprofessor Dr. Hans Volkelt: Über einige Grundbegriffe der Ganzheitspsychologie. — Rudolf Lindner: Der Taubstumme vor Gericht.

Das Institut stellte auch in diesem Jahre seine Einrichtungen in den Dienst der Öffentlichkeit durch Führungen für Junglehrer, Studenten und Gäste, Beantwortung wissenschaftlicher Anfragen, Erstattung von Gutachten, Beratung und Unterstützung von Lehrerstuden-

[1] Gemeinsam mit der Pädagogischen Gesellschaft und der Erziehungswissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an höheren Schulen.

ten bei ihren psychologischen und jugendkundlichen Arbeiten, Stellung von Rednern für Elternabende und Lehrerversammlungen.

Die Testserie zur Psychologischen Untersuchung der Schulneulinge ist ins Griechische übersetzt worden. Auch von Polen ist wegen einer Übersetzung angefragt. Das Institut tauscht seine Veröffentlichungen mit amerikanischen, englischen, polnischen und russischen Instituten aus. Die Erschließung der Bücherei durch ein alphabetisches Verzeichnis von über 4000 Stichwörtern, gesammelt von Johannes Schlag, und durch eine systematische Kartei der Zeitschriften- und Buchartikel, bearbeitet von Felix Schlotte und den Bücherwarten Theodor Leicht und Edwin Krimmling, mit ca. 19000 Karten konnte im Berichtsjahre auf den ganzen Bücherbestand ausgedehnt und damit bis auf die laufenden Neueinstellungen beendet werden.

★

Pädagogische Studienfahrt durch Europa April bis September 1933.

Dr. Helmut von Bracken (Privatdozent an der Technischen Hochschule Braunschweig) beabsichtigt, eine Gruppe von Pädagogen — auch Studierende — ein halbes Jahr durch einige Länder zu führen. Die Teilnehmer sollen eine Anschauung von dem Bildungswesen europäischer Völker im Besonderen und deren kulturellen Eigenart im Allgemeinen erhalten. Es ist daran gedacht, nach einem kurzen Einführungskurs (zur allgemeinen Orientierung sowie zur Schulung in der Technik eines derartigen Studiums) folgende Städte zu besuchen: Paris, Madrid (oder Sevilla), London (oder Oxford), Brüssel, Amsterdam, Hamburg, Berlin, Leipzig, (ev. Moskau), Prag, Wien, (ev. Rom), Genf. Ein Aufenthalt von mehreren Wochen ist für je eine französische, spanische, englische und deutsche Stadt in Aussicht genommen, evtl. auch Moskau. Die Durchführung der Fahrt soll erfolgen nach den Grundsätzen „Ernste geistige Arbeit" und „Einfache Lebensweise". So wird es sich ermöglichen lassen, die Kosten vergleichsweise niedrig zu halten; vorläufig ist an 1200—1400 RM. gedacht (für Eisenbahn, Verpflegung, Übernachtung und Studien-Kosten). Studierende werden voraussichtlich an der Technischen Hochschule Braunschweig belegen können. Zur Teilnahme werden eingeladen Pädagogen und Studierende aller Nationen, die gesund sind und entweder die deutsche oder die französische Sprache beherrschen. Interessenten sind gebeten, sich möglichst bald mit dem Leiter in Verbindung zu setzen. Die Fahrt kann nur zustandekommen, wenn sich bis zum 1. Februar 1933 mindestens 25 Teilnehmer gefunden haben.

★

Nachrichten.

1. Geheimrat Prof. Dr. Pallat ist bei der Vollendung seines 65. Lebensjahres von der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht in Anerkennung seiner Verdienste um die deutsche Jugend- und Lehrerbildung die Kerschensteinermedaille überreicht worden.

2. Am 15. November 1932 starb Oberstudiendirektor i. R. Dr. Max Offner. Er ist auf psychologisch-pädagogischem Gebiete besonders durch seine Schriften „Das Gedächtnis" (4. Aufl. 1924) und „Die geistige Ermüdung" (1910) bekannt geworden.

3. Die XI. Pädagogische Woche der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thür. Landesuniversität Jena findet in der Zeit vom 6.—11. Februar 1933 in Jena statt. Es sind vorgesehen tägliche Hospitationen in der Universitätsschule, Berichte des Lehrkörpers und Vorträge von Prof. Dr. Petersen über „Pädagogische Situationen" und die „Pädagogik der Arbeitsmittel", von Dr. H. Döpp-Vorwald über „Existenzphilosophie und pädagogischen Realismus" und von Dr. Arno Förtsch über „Freies Werkschaffen im Dienste der pädagogischen Charakterologie". Die Teilnehmergebühr beträgt 10 M. Anmeldungen werden erbeten an die Erziehungswissenschaftliche Anstalt, Jena, Grietgasse 11.

4. Vom 4.—9. April 1933 findet in Dresden der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie statt. (Dienstag, 4. April Begrüßungsabend; 5.—8. April Vollsitzungen; 9. April Sonderveranstaltungen des Kongresses). Anmeldungen unter Einzahlung der Teilnehmergebühr (für Mitglieder der Gesellschaft der Jahresbeitrag für 1933 in Höhe von 5 M. zuzüglich etwa noch rückständiger Mitgliedsbeiträge; für Nichtmitglieder 8 M., für Studenten 2 M.) sind an die Geschäftsstelle des Kongresses, Dresden-A 24, Psychologisches Institut der Technischen Hochschule, Bismarckplatz 18, zu richten.

5. Kongreß für Heilpädagogik. In den Tagen vom 31. Juli bis 2. Aug. 1933 veranstaltet in München (Universität) die Gesellschaft für Heilpädagogik e. V. ihren 6. Kongreß. Der Kongreß für Heilpädagogik ruft die Interessenten aus den einschlägigen Berufen zu gemeinsamer Arbeit am Wohle der Jugend zusammen und orientiert über den neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung und der allgemeinen Fortschritte auf dem Gesamtgebiete der Heilpädagogik; im besonderen sollen auf dem kommenden Kongreß Fragen der Heilpädagogik im Sinne der Prophylaxe und Propädeutik Behandlung finden. Die Ergebnisse der bisherigen fünf Kongresse (München 1922, 1924, 1926, Leipzig 1928, Köln 1930) sind in Buchberichten niedergelegt. Anmeldungen von Vorträgen und Forschungsmitteilungen wollen an den 1. Geschäftsführer der Gesellschaft für Heilpädagogik, e.V., Erwin Lesch, München 9, Voßstr. 12/2, gerichtet werden.

* *

Schrifttum.

John B. Watson, Der Behaviorismus. Übersetzt von Emmy Giese-Lang. Herausgegeben von Prof. Fritz Giese. Stuttgart 1930. Deutsche Verlagsanstalt. 399 S. 9.60 M.

Während in Deutschland auf dem Gebiet der Soziologie die Mehrzahl der Theorien eine Anwendung auf die konkrete „Gesellschaft" nicht unmittelbar in Rechnung stellt, herrscht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika die Tendenz, mittels rein empirischer, womöglich experimentell gewonnener soziologischer Lehren das gesellschaftliche Leben auf- und umbauen zu wollen, ohne daß ein Grundplan zu diesem Vorgehen erkennbar wäre. Dies trifft vor allem auch für die von John B. Watson ausgehende Richtung des Behaviorismus zu, die zugleich — nach den Angaben ihres Begründers — eine soziologische und psychologische Lehre sein will.

Bezeichnenderweise ist in Deutschland dieses System bisher fast ausschließlich als psychologische Lehre bekannt gemacht und gewertet worden, obwohl es daneben nicht nur soziologische sondern auch pädagogische Ansätze enthält.

Die einseitige Beurteilung ist vor allem aus der augenblicklichen Situation der psychologischen Wissenschaft selbst zu erklären, innerhalb welcher bei dem Kampf der geisteswissenschaftlich-verstehenden gegen die naturwissenschaftlich-erklärende Psychologie Bundesgenossen zur Bekräftigung der einen oder anderen Position gesucht werden. Und da zur Zeit der Kampf zugunsten der geisteswissenschaftlichen Richtung entschieden zu sein scheint, ist es leicht erklärlich, daß eine Richtung, die den Menschen und sein Verhalten zur Umwelt unter Ausschaltung jedes innerlichen und geistig-seelischen Verstehenwollens ganz äußerlich zu beobachten und zu erklären trachtet, als deutschem Geist wesensfremd abgelehnt wurde.

Denn für das Verständnis seelischer Vorgänge reicht die auf der Naturwissenschaft ruhende Psychologie nicht aus: um ein seelisches Erlebnis zu verstehen, muß es als Ganzes in weitere sinnvolle Zusammenhänge hineingestellt werden, während die naturwissenschaftliche Psychologie die Kontinuität des Seelischen zerstört, bzw. nicht die Identität des Subjekts, die sich in allem Verhalten und allen Erlebnisweisen manifestiert, voraussetzt.

Zwischen der naturwissenschaftlichen Psychologie in Deutschland und dem amerikanischen Behaviorismus besteht jedoch eine Verwandtschaft vor allem durch die Art der Wertung der „Person". Auch sie sieht bei ihrem Hauptproblem: Leib und Seele, d. h. der Abhängigkeit seelischer von leiblichen speziell physiologischen Vorgängen, der „Zuordnung von Nervenprozeß und Seelenvorgang" nur die materielle Bedingtheit von Erlebnissen, und sie sucht die im Bewußtsein verlaufenden Vorgänge bis in die letzten unterscheidbaren Bestandteile zu zerlegen. Der Behaviorismus macht hier nur noch den letzten entscheidenden Schritt. (Dadurch ist auch die Gegenüberstellung des Gegenstandsbereichs der geisteswissenschaftlichen

Psychologie zu der naturwissenschaftlich-empiristischen grundsätzlich entscheidender gegeben). Watson interessiert nämlich nur noch das äußere Verhalten, d. h. die Reaktion auf einen äußeren Reiz, allerdings unter Überwindung von atomistischem Denken mit Konzentration auf zentrale Fragen der „Person", wie sie in Deutschland vor allem durch die Verdienste William Sterns eine Rolle spielen.

Aber — und das ist das Entscheidende, worauf die Ablehnung in Deutschland zurückgeht und eine Verwandtschaft mit jeder Richtung ausgeschlossen ist — der Behaviorist kämpft gegen Introspektion, Selbstbeobachtung, da er die Voraussetzung dazu: das „Bewußtsein" oder „die Seele" als Begriffe, die von einer subtilen religiösen Philosophie getragen seien, leugnet. Er vertritt dagegen in seinem rein biologisch fundierten System die Ansicht, daß die durch äußere Reize verursachten Verhaltensweisen oder Aktivitäten des menschlichen Wesens Hauptinhalt aller Psychologie seien.

Infolge dieser Ablehnung des Behaviorismus als extremster Konsequenz naturwissenschaftlich-biologischen Denkens durch die psychologische Disziplin kam diese Lehre bisher kaum dazu, auch ihre „andere Seite" zu zeigen. So ist es bisher noch wenig beachtet worden, daß diese amerikanische Wissenschaft auch eine soziologische Lehre sein will. Watson sagt selbst: „In dem Glauben, daß seine Wissenschaft in Aufbau und Kontrolle der Gesellschaft begründet ist, hat der Behaviorist gehofft, die Soziologie würde seine Lehren annehmen und so ihre eigenen Probleme in einer mehr konkreten Art erneut beleuchten." Es handelt sich also nach der Meinung ihres Begründers nicht nur um eine wissenschaftliche Lehre, sondern Watson hat direkt ein praktisches Endziel: Aufbau, ja sogar Umgestaltung der Gesellschaftsordnung vor Augen. Es liege jedoch bisher noch jenseits unseres Wissens, wie das Verhalten der Menschheit in experimentell gesunde Bahnen zu leiten sei. Der Behaviorist glaube in dieser Beziehung Anweisungen geben zu können. (Hierin wiederum in diesem praktisch-soziologischen Zug beruht zugleich auch die pädagogische Bedeutung dieses Systems, wie es überhaupt kaum zu übersehen ist, daß Watson seine Einsichten aus der Beobachtung und „Trainierung" von Kindern gewonnen hat.)

An sich ist der Zusammenhang von Soziologie und Erziehungswissenschaft auch in Deutschland in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr erkannt worden, wenn auch die Fragestellung, die ursprünglich die Stellung der Erziehung in der Gesellschaft berücksichtigt hat, zu einer mehr kulturphilosophischen Frage: nach der Bedeutung der Kultur und Gesellschaft für die Erziehung geworden ist. Dabei bleiben die Pädagogen zum Teil beim Begriff der Kultur stehen, während andere dem Subjekt, der Persönlichkeit, den Primat zuerteilen. In Amerika hat die soziologische Tendenz der Erziehung das rein praktische Interesse, dem Aufbau einer neuen werdenden Gesellschaft zu dienen. Und diese Aufgabe verfolgt auch der Behaviorismus, und zwar mit einer unglaublichen Naivität und theoretischen Voraussetzungslosigkeit.

Vor allem zeigt sich — schon an Hand der beiden zitierten Stellen wie auch in der ganzen Darstellung — der typische Mangel der amerikanischen Soziologie: die Unklarheit über den theoretischen Kern, der implizite dem System zugrunde liegt. So ist z. B. gerade im Zusammenhang mit der Frage nach der Stellung von Gesellschaft und Erziehung eine zweifache Tendenz herauszuschälen: es läßt sich nämlich nicht klar erkennen, ob die einzelnen pädagogischen Anweisungen im Interesse des einzelnen Individuums oder der Gesellschaft gegeben werden, ohne daß aber die Synthese der „Gruppe" oder des „Kollektivums" gefunden zu sein scheint, so daß diese Polarität bedeutungslos wäre. Nach behavioristischen Ansichten wacht nämlich auf der einen Seite die Gesellschaft bzw. die Umgebung wie ein Zensor darüber, daß die einzelnen Lebewesen ihre Gesetze und Vorschriften erfüllen. Auf der anderen Seite soll gerade diese Gesellschaft durch Umtrainierung der einzelnen Individuen nach neuen gesellschaftlichen Vorschriften und Gesetzen neu aufgebaut werden. Theoretisch wird die Möglichkeit dazu durch die Ansicht gefördert, daß es keine Vererbung von Fähigkeiten, Talent, Temperament, seelischer Konstitution und Charaktereigenschaften gäbe. Alles hänge von der Übung ab, und lediglich ein bestimmter Strukturtyp (natürlich ganz biologisch verstanden) und frühes Üben erkläre die Erwachsenenleistung.

Aus dieser theoretischen Unklarheit ergibt sich praktisch also folgender Widerspruch: Während es auf der einen Seite die Gesellschaft, bzw. die jeweilige durch sie bereitete Situation ist, in der wir uns befinden, die zwingend das eine oder andere unserer „Gewohnheitssysteme" auslöst, so daß wir so sind und so handeln, wie es diese Situation von uns verlangt, will der Behaviorismus auf der anderen Seite die Menschen anregen, ihr eigenes Leben umzugestalten, sich freizumachen von den Forderungen und Ansichten der Gesellschaft und Umgebung und sich eine neue Persönlichkeit anzuschaffen. „In der Jugend wechseln wir nämlich die Persönlichkeit sehr schnell und sehr häufig, aber vom 30. Jahr an laufen wir jahraus, jahrein mit derselben alten Persönlichkeit herum. Wir sollten aber die Fähigkeit pflegen, unsere Gewohnheiten jährlich nach und nach entsprechend unseren neu sich bildenden abzuwerfen. Es ist natürlich nicht leicht, auf diese Weise die Persönlichkeit zu ändern. Man muß bereits erlernte Dinge wieder verlernen und Neues lernen." Der einzige Weg völliger Umstellung

einer Persönlichkeit sei die Umbildung des Individuums durch die Änderung seiner Umwelt, so daß neue Gewohnheiten gebildet werden müssen. Die Umbildung normaler, aber vor allem auch psychopathischer und krimineller Personen liege wiederum im Interesse der „neuen Gesellschaft". „Eines Tages wird es sogar Hospitäler zur Änderung unserer Persönlichkeit geben, denn sie ist ebenso leicht wie die Änderung der Nasenform, nur braucht man dazu mehr Zeit." Trotz dieser verführerischen Aussichten bleibt es jedoch ganz unklar, wer die Initiative zu diesem „Strukturwandel" nach behavioristischer Ansicht zu ergreifen hat: das Individuum oder die Gesellschaft (ganz abgesehen davon, daß der Begriff der Gesellschaft bei Watson etwas sehr Vages und Unbestimmtes bleibt).

Sieht man aber ab von der philosophisch-unbefriedigenden Grundlegung des Behaviorismus: der Ablehnung der Existenz von „Seele" und „Bewußtsein" und den sich hieraus ergebenden psychologischen Anschauungen und von der theoretischen Unklarheit in der soziologischen Fragestellung, so besitzt diese amerikanische Lehre in praktisch-erzieherischer Hinsicht doch so große Bedeutung, daß sie gerade ihrer Voraussetzungslosigkeit wegen eine kritisch-ernsthafte Würdigung wohl verdienen würde.

Vor allem schreibt auch diese psychologische und soziologische Richtung — wie die Tiefenpsychologie Freuds, Adlers und Jungs — den ersten sechs Jahren: dem Kleinkindesalter die entscheidende Rolle für alle künftige positive und negative Entwicklung zu Nur geht der Behaviorismus — im Unterschied von dieser Psychologie — nicht vom kranken, sondern vom gesunden Kinde aus. Der ganze Behaviorismus sei überhaupt Ausdruck der Tatsache, daß unsere Erwachsenenpersönlichkeit durch Säuglingsalter und erste Kindheit abgebogen werde.

Wenn Kinder und Erwachsene Dinge tun, die den von Familien und Gruppen aufgestellten Maximen richtigen Verhaltens widersprechen, so liege das daran, daß Familie und Gesellschaft das Individuum während seiner Entwicklungsperiode nicht richtig und nicht genügend geschult haben. Es sei daher unsere eigene Schuld, wenn Individuen „mißraten", d. h. abweichen von dem bestehenden Standard des Verhaltens. Er, Watson, würde ohne weiteres die sorgfältige Aufzucht eines gesunden und wohlgestalteten Babys übernehmen, das von Schwindlern, Mördern, Dieben oder Prostituierten abstamme. Es sei auch nur das Ergebnis von Training und Umwelt, wenn schon viele dreijährige Kinder mit allen Arten von unnützen und schädlichen Reaktionen durchsetzt seien. „Sie fürchten sich z. B. in vielen Situationen, in anderen werden sie scheu. Sie werden launisch beim Baden und Ankleiden, gegenüber bestimmten Speisen — oder wenn eine neue Pflegerin sie füttert. Sie bekommen Schreianfälle, wenn die Mutter weggeht. Sie verbergen sich hinter Mutters Kleid, werden scheu und still, wenn Besuch kommt. Eine charakteristische Stellung ist, eine Hand im Mund zu haben und mit der anderen das Kleid der Mutter festzuhalten." Watson bringt sehr instruktive Beispiele (überdies in einem unglaublich leichten Stil geschrieben), daß und wie z. B. Furchtreaktionen durch Gewöhnung umgestimmt werden können. Außer der „Furcht" seien übrigens nur noch die emotionalen Reaktionen der „Wut" und „Liebe" von Geburt an vorhanden in derselben Art wie Atmen, Herzschlag, Greifen. Andere unerlernte Reaktionen gäbe es nicht und auch diese „angeborenen" Reaktionen könnten umgestimmt und umtrainiert werden.

Wenn es aber auch möglich ist, die äußeren, das Schreien und andere nicht beliebten Zustände des Kindes auslösenden Bedingungen auf diese Wese zu beseitigen, so fragt es sich doch, ob nicht zum Schutze des Organismus bestimmte „negative Reaktionen" notwendig seien, d. h.: wie steht es mit dem Problem der Strafe in der behavioristischen Erziehung? Es ist selbstverständlich, daß Watson aus seiner Grundlegung heraus keine ethisch-moralische Billigung oder Mißbilligung künstlicher oder natürlicher Strafen kennt. Ebenso selbstverständlich ist es, daß nach seinen psychologischen Ansichten körperliche Züchtigungen ausgeschlossen sind, da durch diese „unwissenschaftliche Prozedur" keine „umstandsbedingten Reaktionen" gebildet werden. Aber die Bedeutung von Strafen liege doch darin, daß sie der Bildung von Schutzfunktionen dienen. „Kinder und Jugendliche dürfen nicht auf der Straße spielen, nicht vor Automobilen vorüberlaufen, nicht mit fremden Hunden und Katzen spielen, nicht zwischen Pferdefahrzeuge geraten, keine Feuerwaffen gegen Menschen richten usw. Wenn sie es tun, muß man ihnen — bildlich gesprochen — auf die Finger klopfen." Durch die Strafe sind aber die erforderlichen negativen Reaktionen so zu erzeugen, daß das Kind bei der Handlung betroffen wird und die Eltern die Strafe sofort in genügend objektiver Weise erteilen. Das Schlimme sei dabei, daß die Eltern in die Situation mit einbezogen würden, so daß die Objektivität eine Illusion sei. Watson hofft aber auf den Tag, von dem ab die Umwelt so gestaltet sein wird, daß immer weniger Strafen notwendig sein werden.

Also zeigt auch hier sich wieder die doppelte Blickrichtung des Behaviorismus: auf das Individuum, das erzogen, und die Gesellschaft, die geändert werden soll, ohne daß zu erkennen wäre, welche Seite diesen Prozeß auszulösen hat.

Eine viel wesentlichere Rolle als die Strafe spielt bei Watson begreiflicherweise die Frage der Gewöhnung. Auf ihr beruht die ganze praktisch-pädagogische Bedeutung des Behavio-

rismus, und sie bildet auch den Knotenpunkt für die nicht ganz geklärte Tendenz auf das Individuum bzw. die Gesellschaft.

Die Gewöhnung, die in anderen pädagogischen Systemen der Strafe und allen anderen praktisch-erzieherischen Maßnahmen gleichgeordnet ist, bildet das A und das O der behavioristischen Erziehung. Es herrscht dabei ein optimistischer Glaube an ihre Macht; jede mögliche Beeinträchtigung durch Tatsachen der Vererbung oder — in höherem Alter — durch individuelle Einsicht wird überhaupt nicht zur Diskussion gestellt. Auf der Gewöhnung beruht aber auch alle Verschiedenheit der Menschen, über die wir uns gar nicht zu wundern brauchen, da niemals auch nur zwei Kinder in der gleichen Familie dieselbe Erziehung erfahren, wie ebenfalls an Hand von Beispielen ausführlich auseinandergesetzt wird. Auf der Gewöhnung beruht schließlich unsere ganze Persönlichkeit, die ja nichts anderes sei als das „Endprodukt von Gewohnheitssystemen".

Und endlich würde sich sogar das ganze Universum ändern, wenn die Kinder in der „Freiheit des Behaviorismus" aufwachsen könnten. Und „werden diese Kinder mit ihrer besseren Lebens- und Denkweise uns nicht allmählich als Gesellschaft ersetzen und wiederum ihre Kinder in mehr wissenschaftlicher Weise erziehen, bis die Welt endlich ein schicklicher Platz für menschliches Dasein geworden ist?"

Es könnte sein, daß abgesehen von der philosophischen Grundlage der behavioristischen Erziehung und den theoretischen Unklarheiten auch die scheinbar grob-naturalistische Tendenz davor zurückschrecken läßt, die hier nur angedeutete soziologische und pädagogische Anwendung im Leben der Gesellschaft herauszuschälen. Dennoch braucht der Behaviorismus nicht unbedingt grober Naturalismus zu sein. Es ist nämlich leicht vorstellbar, daß dem jungen aktiven Volk der Amerikaner das Ideal einer gesunden und schönen Gestalt vorschwebt, der eine gesunde und schöne Seele von selbst entspricht, so daß der Gedanke an philosophisch-ethische Reflexionen überhaupt nicht aufkommen kann. Bei aller Kritik gegenüber Watsons System, die hier nur angedeutet werden konnte, müßte es schon die Fülle seiner Beobachtungen sein, die sich Pädagogik und Psychologie nicht entgehen lassen sollten und die eine eingehende Klärung auch der theoretischen Grundlagen wohl berechtigt erscheinen lassen.

Berlin. Hilde Ottenheimer.

Dr. Rosa Katz, Das Erziehungssystem der Maria Montessori. 2. erweiterte Aufl. C. Hinstorffs Verlag. Rostock 1932. 76 Seiten. Preis 1.35 RM.

Verf. gibt in der vorliegenden Schrift eine übersichtliche Darstellung des Systems der selbsttätigen Erziehung im frühen Kindesalter der italienischen Ärztin und Pädagogin, mannigfach durchsetzt mit den Ergebnissen ihrer eigenen kinderpsychologischen Arbeiten. Besonders die schöpferische Tätigkeit des Kindes, die Werkzeuggestaltung, wird durch einige hübsche Beispiele und Abbildungen veranschaulicht. R. Katz gehört keineswegs zu den orthodoxen Montessorianhängern. „Jede Erziehung kann im weiteren Sinn eine Montessori-Erziehung sein, insofern sie von den echten, inneren Bedürfnissen des Kindes ausgeht, autodidaktische Lehrmittel sucht, die den Betätigungsdrang des Kindes anreizen und Korrekturen bei der Arbeit erübrigen."

Jena. Annelies Argelander.

Wyatt, H. G., The Psychology of intelligence and will. London, Kegan Paul Trench & Truebner. VIII und 273 Seiten. 12,6 Sh.

Dieses Buch ist ein „Protest" und ein Angriff wider die anglo-amerikanische „Test-Education", so daß man von ihm einen tiefgründigen Einfluß auf die ganze „westliche" Pädagogik zu erwarten hat. Wyatt wendet sich gegen die Verwendung der üblichen behavioristischen „Intelligence-Psychology" in der Erziehung, die ja nicht nur (S. VII) „Wissen vermitteln", sondern auch die „Intelligenz trainieren", die „passions regulieren" und „den Willen kräftigen" soll. Nach einer eingehenden Diskussion mit bestehenden Hauptrichtungen, vor allem Thurstone, der Gestaltpsychologie, Thorndike und Spearman in ihren Ansichten über Intelligenz, entwickelt Wyatt eine eingehende Willenspsychologie, die ihm die Grundlage für eine pädagogische Vier-Elementen-Psychologie abgibt von „Intelligence, Volition, instinct und habit", mit der er die heute verbreitetesten Ansichten zu verbessern vermeint. Das Buch gehört zu den lesenswertesten der breiten pädagogischen anglo-amerikanischen Literatur der letzten Jahre.

Alsfeld/Hessen. Ernst Harms.

Claparède, Ed., L'éducation fonctionelle. Neuchâtel 1931. Bei Delachaux & Niestlé. 266 Seiten. 4.50 Schweizer Fr.

Dieser Band, in dem Claparède zum erstenmal ausführlicher seine „éducation fonctionnelle" vorlegt, als deren eigentlichen Begründer er John Dewey ansieht, enthält neben zwei großen programmatischen Abhandlungen eine Reihe früherer Aufsätze.

Dieser funktionalistischen Pädagogik ist eine gleichfalls als funktionalistische bezeichnete Psychologie zugrunde gelegt, die auf dem Meridiane der Weltanschauungen in die

Nähe des Behaviorismus gehört. Sie benennt sich selbst gegensätzlich zur rationalistischen (S. 11) als biologische und (S. 45) als dynamische. Während die Strukturpsychologie nach dem psychologischen „Was" fragt, die mechanistische nach dem „Wie", versucht die funktionalistische (S. 45) die nach dem „Warum" zu beantworten. Cl. teilt in dem Bande zehn von ihm aufgestellte Grundgesetze dieser „psychologie fonctionnelle" mit (S. 57—95). Als kürzest erklärende Definitionen dieser „neuen" pädagogischen Psychologie seien diese zitiert: „Le point de vue fonctionnelle c'est celui du rôle joué par tel ou tel processus dans la vie de l'individu" (S. 44). „ . . . permet d'apercevoir les processus en fonction de la conduite qu'ils doivent déterminer" (S. 50). „Au lieu de dire que le jeu a pour fonction de développer l'enfant, il pourra dire que le jeu a pour effet de développer l'enfant" (S. 52). „L'activité est toujours suscitée par un besoin" (S. 198). Cls. funktionalistische Psychologie ist in diesem Sinne ein „Besoin-ianism".

Funktionalistische Erziehung ist im weiteren nun eine solche, die „fondée sur le besoin" (S. 195). Und Cl. gibt als die drei Grundprinzipien für diese an: 1. Eveil d'un besoin (d'un intérêt, d'un désir) en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir. 2. Déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire. 3. Acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé" (S. 203).

Diesen grundsätzlichen Ausführungen sind kleinere funktionalistische Betrachtungen über die „Intelligenzpsychologie", „die Funktion des Willens", „über funktionalistischen Sprachunterricht", über „demokratische Erziehung" und „über das Gähnen" beigefügt. Ein größerer überaus interessanter Aufsatz mit dem Titel „J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance" versucht den Nachweis, wie allermodernste Erziehungsgesetzlichkeiten bei R. vorgebildet zu finden sind.

Im übrigen will Cl. mit seinem „Funktionalismus" nicht absolut neu und einzigartig sein, sondern gibt sich in der Einleitung eine ganze Ahnenreihe und stellt sich in eine Front mit Denkern wie Vahinger und Karl Groß und Pädagogen wie Kerschensteiner, Berthold Otto, Montessori und Lietz. Das Buch ist überaus klar geschrieben und verdient in der Darstellung das Prädikat „geistreich".

Alsfeld. Ernst Harms.

J. Schaffner, Die Jünglingszeit des Johannes Schattenhold. Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart. Gzl. M. 8.—.

Der Verfasser setzt in dem Buche die Lebensbeschreibung seiner Romanfigur (vgl. diese Zeitschrift Jahrg. 1929 S. 60) fort. Wir erfahren, wie Sch. und seine Arbeitskollegen das andere Geschlecht erleben. Die Schilderungen hinterlassen durchaus den Eindruck des Wahren, und vielleicht erinnert sich mancher Leser seiner eignen Jugend dabei. Und das ist gerade einer der größten Vorzüge des Buches, daß es wie ein Spiegel wirkt, in dem wir uns selbst erblicken. Damit aber wird manche qualvolle Selbsterinnerung aus der Jugendzeit gemildert und erklärt. Mit dieser einen Seite ist der Inhalt des wertvollen Buches keineswegs erschöpft. Es gewährt tiefe Einblicke in das Seelenleben des Jugendlichen und wirkt wie ein Tagebuch.

Apolda. Kraushaar.

Theodor Steche, Dr. phil., Die Kleinschreibung in der deutschen Druckschrift. Verlag des Bildungsverbandes der Deutschen Buchdrucker, GmbH., Berlin 1931. 16 S. —.45 M.

Das knapp gehaltene Heft, das für die Kleinschreibung wirbt, unterrichtet vorzüglich über den Stand der nicht zuletzt auch von der Lehrerschaft geführten Bewegung. Bei der Beleuchtung der psychologischen Seite der Frage stützt sie sich auf die an 40 Schulkindern des letzten Schuljahres durchgeführte Untersuchung von Burkersrode und Burkhardt über „Die Lesbarkeit der Groß- und Kleinschreibung." (Päd. psych. Arbeiten aus dem Institute des Leipziger Lehrervereins.) —r.

Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege gibt neuerdings eigene Blätter für Schulgesundheitspflege" heraus, die in zwangloser Folge (meist vierteljährlich) erscheinen sollen. (Verlag Konkordia, Bühl-Baden.) Schriftleiter sind Med.-Rat Dr. Stephani-Mannheim und Universitätsprofessor Dr. Roller-Gießen. Das erste Heft enthält an Originalabhandlungen zwei Arbeiten über „Die schwierigen Schüler in höheren Schulen" von Dr. Stephani und „Zum 3. internationalen Freiluftschulkongreß 1934 in Deutschland" von Dir. Triebold. Ferner bringt das Heft Berichte, Mitteilungen und Buchkritiken. Die Hauptaufgabe der neuen Blätter soll die Erörterung schulpraktischer Arbeit in der Gesundheitsfürsorge sein. Deren Förderung bedarf der Mitwirkung aller berufener Kreise, besonders der in der Schulgesundheitspflege unmittelbar tätigen Lehrer und Ärzte.

* *

Die Vieldeutigkeit im Begriff des Erfolges.

Von Gustav Ichheiser.

1.

Die, ob nun mehr psychologisch oder mehr soziologisch orientierte Theorie des Erfolges, hat unter einer Vieldeutigkeit zu leiden, mit der das Wort „Erfolg" behaftet ist. Es wird daher unsere erste Aufgabe sein, diese Vieldeutigkeit des Erfolgsbegriffs aufzudecken. Dabei wird sich zeigen, daß die Aufstellung einer Anzahl von Hauptbedeutungstypen möglich ist. Diese Haupttypen werden wir dann an einem Material, über das wir verfügen, zu exemplifizieren versuchen.

Nachdem diese Aufspaltung des nur scheinbar eindeutigen und selbstverständlichen Erfolgsbegriffs vollzogen sein wird, werden wir uns die Frage vorlegen müssen, ob einer dieser verschiedenen Bedeutungen eine Vorzugsstellung einzuräumen wäre; wir werden also zu fragen haben, was denn nun „eigentlich" unter dem Begriff des Erfolges verstanden werden sollte.

Dieses Fragen nach der „eigentlichen" Bedeutung des Erfolgsbegriffs ist durchaus nicht — wie man vielleicht zunächst glauben könnte — sinnlos. Es handelt sich also keineswegs bloß um eine terminologische Frage, die durch eine Konvention zu entscheiden wäre. Um aber den Sinn dieser Bemühungen verständlich zu machen, wird es sich empfehlen, folgende Überlegungen vorauszuschicken:

Die Analyse jener Vieldeutigkeit, die wir ins Auge fassen, bewegt sich in der phänomenologischen Zone der „Begriffe" und „Vorstellungen". Neben den Begriffen nun aber und den Vorstellungen über den Erfolg gibt es noch selbstverständlich auch unmittelbare Erlebnisse des Erfolges. Die Beziehungen zwischen den beiden seelischen Bereichen müssen zunächst als problematisch bezeichnet werden. In concreto gesprochen: Wenn ein Individuum A die Vorstellung hat, daß ein — sagen wir ganz allgemein — Tatbestand X den Erfolg bedeutet, so heißt das noch lange nicht, daß es das Sicheinstellen dieses Tatbestandes X auch wirklich als Erfolg erleben wird. Mit der Beantwortung der Frage nach den Erfolgsvorstellungen ist also keineswegs die Frage beantwortet nach den Erfolgserlebnissen. Nun ist es gar nicht ausgeschlossen, daß es sich herausstellen wird, daß zwar die Vorstellungen („Begriffe") über den Erfolg vieldeutig seien, daß hingegen die unmittelbaren Erlebnisse von der Vieldeutigkeit in keiner Weise betroffen sind, und daß wir alle somit nur einen einzigen, genau zu bestimmenden Tatbestand als „Erfolg" zu erleben pflegen.

Sollte es sich damit wirklich so verhalten, dann wäre man berechtigt, die eine der Erfolgsvorstellungen als die legitime, alle andern dagegen als mißverständlich, als täuschungsbefangen zu bezeichnen, und jene legitime Erfolgsvorstellung müßte dann der wissenschaftlichen Verwendung des Erfolgsbegriffs zugrundegelegt werden.

2.

Was pflegt der Durchschnittsmensch zu „meinen", wenn er etwas als einen Erfolg bezeichnet? Oder vielmehr: angesichts welcher Tatbestände und Situa-

tionen pflegt er das Wort „Erfolg" zu verwenden? Weisen diese Tatbestände und Situationen etwas Gemeinsames auf, das dann als das Wesensmerkmal des Erfolges gelten könnte, oder liegt keine Gemeinsamkeit vor, so daß dann die Vieldeutigkeit der vulgärpsychologischen Verwendung des Wortes Erfolg als eine endgültige und nicht weiter aufzulösende betrachtet werden müßte?

Wir versuchen zunächst, durch Aufstellung gewisser Typen in die Mannigfaltigkeit der Bedeutungen eine Ordnung hineinzubringen:

a) Der Erfolg als Erreichen des Erstrebten. Dies dürfte die generellste Auffassung des Erfolges sein, und man könnte sogar geneigt sein zu glauben, daß alle andern Vorstellungen sozusagen nur Differenzierungen dieser allgemeinsten Form bedeuten. Dazu möchten wir nun gleich bemerken, daß es wohl vielleicht möglich wäre, logisch alle andern Erfolgsvorstellungen unter diese an erster Stelle genannte zu subsumieren, daß aber dieser logische Gesichtspunkt in diesem Zusammenhang ohne Bedeutung ist, weil es hier auf psychologisch wesentliche Merkmale ankommt. So wäre es zwar sicher möglich, den weiter unten aufgestellten Typus des „Erfolgs als Durchsetzung im sozialen Lebensraum" unter dem Gesichtspunkt „Erreichen des Erstrebten" aufzufassen; psychologisch aber wäre diese Subsumierung falsch: denn das, worauf es bei jenem Typus ankommt, ist eben die soziale Durchsetzung, und das Erstreben oder Nichterstreben als solches, ist gar nicht relevant. — Die verschiedenen Typen müssen also, psychologisch betrachtet, als koordiniert bezeichnet werden.

Aber ganz abgesehen davon, deckt sich der Umfang der Erfolgsfälle, die man unter dem Gesichtspunkt „Erreichen des Erstrebten" erfassen kann, nicht mit dem Umfang jener Fälle, die man de facto im Alltag als Erfolg zu bezeichnen pflegt. Denn erstens: Es ist offenkundig, daß wir täglich und stündlich hunderterlei erstreben und erreichen, ohne daß es uns einfiele, es als Erfolg zu buchen. Wenn ich hungrig bin, in ein Gasthaus gehe und das „erstrebte" Essen vorgesetzt bekomme, dann werde ich nicht sofort geneigt sein, es als „Erfolg" zu bezeichnen.[1] Es ist also offenkundig, daß man hier noch weitere Merkmale angeben müßte (etwa: „Erfolg als Erreichen des Erstrebten innerhalb einer bestimmten Schwierigkeitszone"; wir verweisen hierzu auf die Arbeit von Hoppe-Lewin über Erfolg und Mißerfolg, in den Psych. Forschungen, 1930). Und zweitens: Es gibt Tatbestände, worauf wir bereits oben hingewiesen haben und was wir weiter unten noch zu zeigen haben werden, die unzweideutig als Erfolg bezeichnet werden, ohne daß sie irgend etwas mit Erreichen oder Nichterreichen eines Ziels zu tun hätten.

Dies alles berechtigt uns zur Feststellung, daß wir im „Erreichen des Erstrebten" nur einen der möglichen und vorkommenden Erfolgsbedeutungstypen zu erblicken haben.[2]

[1] Es sei hier noch einmal daran erinnert, daß die Bedeutungsanalyse nicht auf das gerichtet ist, was man als Erfolg erlebt, sondern auf das, was man als Erfolg zu bezeichnen pflegt.

[2] Diese erste Erfolgsbedeutung ist insofern noch einer Ausweitung bzw. Veränderung fähig, als man an Stelle des „Erstrebten", vielmehr das „als erstrebenswert Geltende" setzt. Erfolg wäre also danach jedes Erreichen bzw. jede Annäherung nicht nur an das tatsächlich Erstrebte, sondern, wie gesagt, auch an das (mehr oder weniger) als erstrebenswert Geltende. Wer z. B. Geld verdient, der hätte im Sinne dieser erweiterten Erfolgsbedeutung auch dann Erfolg, wenn ihm persönlich Geldinteressen und Erwerbsziele ganz ferne lägen.

b) Der Erfolg als Realisierung einer Leistung. Wir haben bereits andernorts Wesen und Eigenart des Phänomens „Leistung" zu charakterisieren und die „Leistungssphäre" als eine spezifische Dimension des Lebensraums von der „Erfolgssphäre", als einer wesensverschiedenen zweiten Dimension des Lebensraums, zu unterscheiden versucht.[1] An dieser Stelle müssen folgende Feststellungen genügen: Es sind zwei Grundmerkmale, die ein — sagen wir zunächst ganz unverbindlich — „Ergebnis" zu einer Leistung stempeln. Und zwar erstens: Dieses Ergebnis darf nicht einfach zustandegekommen, darf nicht einfach „geschehen" sein, sondern es muß „hervorgebracht" worden sein. Leistung ist ein dynamisch-anthropomorpher Begriff (dessen Klarheit bzw. Unklarheit hier nicht zur Diskussion steht). Entscheidend ist natürlich nicht die Tatsache, daß etwas von einem zielbewußten Wesen faktisch hervorgebracht worden ist, sondern die Meinung, daß es sich damit so verhalten habe. Dieses nicht bloße Geschehen-, sondern Hervorgebracht-Sein, ist also das eine Grundmerkmal der „Leistung". Das zweite Grundmerkmal besteht in folgendem: Wir finden in unserem Lebensraum gewisse objektive, gesellschaftlicherseits anerkannte Leistungsgebiete vor. „Leistungen" gibt es nur innerhalb und im Rahmen dieser anerkannten Leistungsgebiete. Durch die vollzogene Anerkennung einer Sphäre als einer Leistungssphäre, wird das, was bis dahin nur ein unverbindliches und irrelevantes Tun und Sichergeben war, zur Leistung gestempelt. So wurden durch die Anerkennung der sportlichen Betätigung gewisse Formen des Tuns, an deren leistungsmäßigen Charakter früher niemand gedacht hat, mit dem sozialen Index der „Leistung" ausgestattet. Und ebenso vollzieht sich fortgesetzt ein Prozeß in der entgegengesetzten Richtung: manches, was Leistung war, sinkt auf die Stufe des leistungsindifferenten Tuns hinab. — Zusammenfassend stellen wir fest: Leistung ist ein „hervorgebrachtes" Ergebnis im Rahmen sozial anerkannter Gebiete.

Die Erfolgsvorstellung, die wir jetzt im Sinne haben, besteht nun darin, daß sie bedeutungsmäßig auf die Realisierung der Leistung, also auf den Erfolg, hinweist. Dies ist also die zweite Hauptbedeutung, in der das Wort Erfolg verwendet zu werden pflegt. (Zum Problem der Täuschungen, die daraus entstehen, daß man gewöhnlich die Leistungssphäre mit der Erfolgssphäre [im noch festzulegenden Sinne] zu verwechseln pflegt, verweise ich auf meine Kritik des Erfolges, Kap. IV, und auf den Aufsatz „Über einige typische Deutungen der Erfolgstatsachen", Kölner Vierteljahrshefte für Soz. 1931.)

Es sei hier noch einmal betont, daß es psychologisch mißverständlich wäre, diesen Erfolgstypus unter den Begriff „Erreichen des Erstrebten" zu subsumieren; denn dieser Erfolgsbegriff „meint" eben etwas anderes, nämlich Realisierung einer Leistung, und diese immanente Meinung muß bei der Aufstellung der Typen als die maßgebende anerkannt werden.

c) Der Erfolg als Durchsetzung im sozialen Lebensraum. Auch hier müssen wir zur genaueren Analyse der Erfolgsdimension auf unsere früheren erfolgstheoretischen Untersuchungen verweisen und müssen uns an dieser Stelle mit

[1] Vgl. hierzu unsere Arbeiten: Kritik des Erfolges, C. L. Hirschfeld, Leipzig 1930, Kap. 2, Das Problematische im Begriff der Berufstüchtigkeit (Zeitschr. f. ang. Psych. 1930), Erfolgsnormen und Erfolgsgesetze (Arch. f. Soz. Wiss. und Soz. Pol. 1932, 68/1), Probleme einer Theorie des Erfolges (Kölner Vierteljahrshefte f. Soziologie 1933).

folgenden Unterscheidungen begnügen: Im Gegensatz zu der in Sachgebieten verankerten Leistungsdimension des Lebensraumes, in dem wir zu existieren und uns zu betätigen haben, muß die Erfolgsdimension als die spezifisch soziale Dimension erkannt werden.[1] Das entscheidende Merkmal dieser spezifisch-sozialen Dimension besteht nun darin, daß sie zwischen ein „Oben" und ein „Unten" gespannt ist (der soziale Lebensraum ist sozusagen hierarschisch gegliedert); die Verschiebung im sozialen Lebensraum in der Richtung nach oben heißt Erfolg, die Verschiebung in der entgegengesetzten Richtung heißt Mißerfolg. Eine weitere Differenzierung, die die Unterscheidung der mannigfaltigen möglichen Ebenen des Erfolges zum Ziele hätte (ökonomisch, politisch usw.), soll an dieser Stelle nicht unternommen werden, weil sie für die hier verfolgten theoretischen Absichten ohne Bedeutung ist. Dagegen möchten wir auf die Tatsache aufmerksam machen, daß das „Oben-unten" der Erfolgsdimension vom „Oben-unten" der Leistungsdimension wesensverschieden ist; diese ausdrückliche Feststellung ist deshalb besonders wichtig, weil die beiden Oben-unten-Dimensionen vulgärpsychologisch — und nicht nur vulgärpsychologisch — miteinander ständig verwechselt zu werden pflegen. Eine Leistung kann „besser" oder „schlechter" sein, je nachdem welche Stufe der Leistungsskala erreicht wurde; der „Erfolg" dagegen (im hier gemeinten Sinne) ist nicht „besser" oder „schlechter", sondern „größer" oder „kleiner", je nach dem erreichten Erfolgsniveau. Jeder Leistung pflegen mehrere Erfolgsmöglichkeiten zugeordnet zu sein, doch ist es häufig so, daß nur eine dieser Möglichkeiten als die „spezifische" gilt. So ist z. B. der der wissenschaftlichen Leistung spezifisch zugeordnete Erfolg nicht Geldverdienen (das sich allenfalls einstellt), sondern die akademische Anerkennung; dagegen ist die spezifische Erfolgszuordnung der industriellen Tätigkeit der ökonomische Erfolg und nicht der eventuell einhergehende Kommerzialrattitel.

Dieses „Sichdurchsetzen im sozialen Lebensraum" ist also die dritte Hauptbedeutung der Erfolgsvorstellung.

d) Die „entgleisenden" Erfolgsbedeutungen. Neben den an erster Stelle genannten Haupttypen gibt es noch gewisse Nebentypen, deren Besonderheit darin besteht, daß der „gemeinte" Tatbestand verfehlt und an seiner Statt etwas namhaft gemacht wird, daß bloß mit ihm irgendwie „zusammenhängt". Eine derart stattgefundene „Entgleisung" pflegt selbstverständlich demjenigen, dem sie widerfährt, gar nicht zum Bewußtsein zu kommen.

Die Entgleisung selbst kann nun in zwei Richtungen erfolgen: 1. Statt des Erfolges selbst werden dessen (vermeintliche) Bedingungen namhaft gemacht; also z. B.: man muß dies oder jenes tun, oder es muß sich dies oder jenes ereignen, damit man Erfolg habe. Wir werden dies im nächsten Abschnitt mit Beispielen belegen. 2. Statt des Erfolges selbst werden dessen (vermeintliche) Folgen namhaft gemacht. Also z. B.: wenn man Erfolg hat, dann ist man zufrieden. Auch zu diesem Bedeutungstypus im nächsten Abschnitt die Belege.

e) Die „verschwommenen" Erfolgsbedeutungen. Es ist eine Forderung prinzipieller Art, die an jede psychologische Forschung gestellt werden muß, daß sie die uneindeutigen, verschwommenen, unausgeprägten Tatbestände so wie sie sie vorfindet, zur Kenntnis nehmen muß, daß sie sie durch keine künstlichen Rationalisierungen verfälschen oder gar verdecken darf. Das Uneindeutige muß

[1] Vgl. Karl Mannheim a. a. O.

eindeutig als ein Uneindeutiges erfaßt werden.[1] Auch unter den Erfolgsvorstellungen gibt es welche, denen kein eindeutiger Sinn entnommen werden kann; es wäre sinnwidrig, ihn dort, wo er nicht zu finden ist, hineininterpretieren zu wollen.

Es gibt selbstverständlich verschiedene Stufen und Grade der Verschwommenheit: auf der einen, der negativen Seite, finden sich jene „Vorstellungen", die, falls man sie sprachlich explizieren würde, ein „Geschwätz" ergeben müßten. Am anderen Pol hingegen treffen wir Erfolgsvorstellungen an, denen wohl ein angebbarer Sinn innewohnt, der aber mit einer unausschaltbaren Verschwommenheit behaftet ist; diese Verschwommenheit ist, wohlgemerkt, nicht ein Defekt des Explizierens, sondern eine Beschaffenheit des Bedeutungserlebnisses selbst. Als Beispiel einer solchen verschwommenen Erfolgsvorstellung möchten wir das „Vorwärtskommen" nennen. Wenn jemand sich den Erfolg unter dem Bilde des „Vorwärtskommens" vorstellt, dann pflegen alle möglichen Erfolgsbedeutungen zu einer verschwommenen Einheit zu verschmelzen, und der Betreffende selbst wäre außerstande anzugeben, was er eigentlich darunter versteht. Das Erreichen des Erstrebten, das Realisieren einer Leistung, das Sichdurchsetzen im sozialen Lebensraum, ja, sogar das Sich-Bewegen im realen Raum, sie alle, und wahrscheinlich nicht nur sie allein, haben ihren Anteil an der Entstehung dieser verschwommenen Einstellung. —

Wir wenden uns jetzt der Exemplifizierung der aufgestellten Typen zu.

3.

Das Material, dem wir die nachfolgenden Beispiele entnehmen, entstammt einer Umfrage, die im Berufsberatungsamt der Stadt Wien durchgeführt worden ist; und zwar unter folgenden Umständen: Nach Abschluß der Berufseignungsprüfung (in Gruppen von 20—24 Knaben bzw. Mädchen im Alter von 14 bis 16 Jahren ungefähr) wurde, nachdem die „feierliche" Versicherung abgegeben war, daß das, was nunmehr geschehen wird, nicht mehr zur Prüfung gehört und von keinerlei Folgen begleitet sein wird, die Aufforderung gegeben, auf die Frage eine Antwort zu geben, was man sich denn eigentlich unter dem Erfolg, „so im Leben", vorstelle. Die Formulierung der Frage war, im Ton und im Inhalt, mit Absicht ziemlich nachlässig, da wir jede suggestive Beeinflussung der angestrebten Besinnung vermeiden wollten. Um nun nach Möglichkeit die Schwierigkeiten, die sich aus der sprachlichen Formulierung des Gemeinten ergeben könnten, auszuschalten, wurde der Rat erteilt, immer die Wendung zu benützen: „Erfolg ist, wenn ..."

Unser Verfahren war, wie wir offen gestehen möchten, kein induktives, sondern ein deduktives. Wir hatten bereits unsere Typen der Erfolgsbedeutungen aufgestellt, bevor wir das Material in die Hand bekommen und gruppiert haben.[2] Die Sichtung und Gruppierung des Materials — bei der uns Frau Dr. Marie Jahoda-Lazarsfeld sehr wertvolle Dienste geleistet hat — hat

[1] Unter den Psychologen der Gegenwart betont wohl W. Stern am stärksten den uneindeutigen Charakter des Seelischen.

[2] Eine ganz anders orientierte Typisierung des Erfolges, nämlich unter dem Gesichtspunkte der verschiedenen Deutungen, haben wir in einer in den „Kölner Vierteljahrsheften f. Soz. 31" erschienenen Arbeit durchgeführt.

unsere Typenaufstellung bestätigt, und es haben sich keine Korrekturen als notwendig erwiesen.

Aus dem reichen Material, über das wir verfügen, lassen wir nunmehr eine Reihe von Beispielen folgen. (Die Texte sind sowohl dem Inhalt, wie auch der Rechtschreibung nach, unverändert zum Abdruck gebracht worden.)

a) Beispiele für die Bedeutung: Erfolg als Erreichen des Erstrebten.

Knabe; Alter 15; 6. Erfolg ist, wenn man: das erreicht, was man sich zum Ziele gesetzt hat.

Mädchen; 14; 5. Erfolg ist: wenn man sich etwas vornimmt und es dann so weit bringt, daß es in Erfüllung geht.

Mädchen; 13; 9. Erfolg ist wenn man etwas was man sich in seiner Kindheit gewünscht einem im Leben in Erfüllung geht wie zum Beispiel: Eine Stadt nach der man sich sehnt oder eine Heirat von der man sich in seiner Kindheit viel davon versprochen hat und recht glücklich ist. Dies alles ist Erfolg.

Mädchen; 14; 6. Erfolg ist: alles was man im Leben gerne erreichen will und es einem gelingt.

b) Beispiele für die Bedeutung: Erfolg als Realisierung einer Leistung.

Knabe; 14; 1. Erfolg ist: wenn man eine gute Leistung gemacht hat.

Knabe; 14. Erfolg ist: wenn einer erst Schwimmen gelehrnt hat und in ein paar Wochen schon die Donau überqueren kann.

Knabe; 13; 9. Wenn man eine schwere Arbeit vollbracht hat, wo man vorher glaubte, sie nicht fertigzubringen, das ist Erfolg.

Mädchen; 16; 3. Erfolg ist wenn man sein Amt vollkommen bekleidet und lückenlos ausfüllt.

Knabe; 13; 11. Erfolg ist: wenn ein Gelehrter nach jahrelanger Arbeit ein Experiment, daß zum Wohle der Menschheit gehört, der Oeffentlichkeit übergiebt.

c) Beispiele für die Bedeutung: Erfolg als Durchsetzung im sozialen Lebensraum.

Mädchen; 14; 1. Erfolg ist, wenn man etwas unternimmt, das von allen Menschen begutachtet wird.

Mädchen; 15; 8. Erfolg ist wenn man die Pflichten des Berufes den man ergreift, zu voller Zufriedenheit des Arbeitgebers erfüllt.

Knabe; 14; 3. Erfolg ist: wenn ein Mann zum Beispiel eine gute Heirat macht die ihm ein Vermögen einbringt, und dann seine Frau stirbt und er das Geld bekommt.

Knabe; 13; 8. Erfolg ist wen man von Säkredär zum Direktor gewählt wird.

Knabe; 14; 4. Erfolg ist wenn man in die Lehre kommt dort fleißig arbeitet alles ordentlich macht und man die Lehrzeit schon absolviert hat und die Freisprechung hat gleich zu einem Gärtner oder irgendeinen anderen Höheren ernannt wird ...

Knabe; 14; 1. Erfolg ist wenn man es von einem niedrigen Arbeiter bis zu einer höheren Persönlichkeit gebracht hat. Wenn man durch Arbeit die Achtung seiner Mitbürger gewinnt.

Knabe; 14; 1. Erfolg ist wenn man durch Leistungen Geld und Ruhm verdient.

Knabe; 16; 2. Erfolg ist wenn man als kleiner Schauspieler anfängt und später ein großer Schauspieler wird.

d) Beispiele für die „entgleisenden" Bedeutungen.

Knabe; 14; 1. Nach meiner Meinung kann man nur bei ruhiger Arbeit einen Erfolg erwarten.

Knabe; 13; 10. Erfolg ist wenn man gut auf den Chef oder Meister hört.

Knabe; 15; 3. Erfolg hat man: 1) wenn man ein fleißiger Arbeiter ist, 2) das Befohlene gut ausführt und nicht bei ein Mißerfolg verzagt.

Mädchen; 14; 3. Erfolg hat man wenn man aufrichtig, fleißig und seine Pflicht erfüllt.

Mädchen; 13; 8. Erfolg ist: Wenn ich etwas kann und tüchtig bin. Wenn ich fleißig und ordentlich bin.

Mädchen; 14; 2. Ich denke mir den Erfolg so: Wenn ich alt bin möchte ich mit mir selber zufrieden sein und mir sagen können: „Du hast es wirklich zu etwas gebracht."

e) Beispiele für die „verschwommenen" Bedeutungen.

Knabe; 15; 3. Erfolg ist wenn man im Leben alles glänzend besteht.

Knabe; 14; 9. Erfolg ist: Irgendetwas bestanden zu haben.

Knabe; 13; 9. Erfolg: Es ist gut ausgegangen.

Mädchen; 14; 2. Erfolg ist wenn: Ich stelle mir das so vor zumbeispiel ich ergreife einen Beruf und habe Erfolg in meinem Beruf.

Wir geben schließlich auch noch die prozentuelle Verteilung der Antworten, über die wir verfügen, auf die fünf Bedeutungstypen, bekannt, Erreichen des Erstrebten: 15%, Realisierung einer Leistung: 25%, Durchsetzung im sozialen Lebensraum: 31%, Entgleisende Antworten: 20%, Verschwommene Antworten: 9%.

4.

Auf Grund der vorangegangenen Analyse und des erfolgten Nachweises der Vieldeutigkeit in der Verwendung des Erfolgsbegriffes muß nunmehr die Forderung nach einer Überwindung dieser Vieldeutigkeit gestellt werden. Es entsteht aber hierbei die Frage: Ist die Entscheidung, für welche Verwendung nunmehr das Wort „Erfolg" reserviert bleiben soll, bloß Sache einer Konvention, oder darf eine der vielen Bedeutungen den Anspruch erheben, die eigentlich „legitime" zu sein?

Wir haben gleich eingangs darauf hingewiesen, daß es nötig ist, zwischen den Erfolgsvorstellungen einerseits und den unmittelbaren Erfolgserlebnissen andererseits, zu unterscheiden. Nun müssen selbstverständlich die Erfolgserlebnisse als die Realitätsgrundlage der Erfolgsvorstellungen und der Erfolgsbegriffe anerkannt, und alle Erfolgsvorstellungen und -begriffe, welche diese Realitätsgrundlage verfehlen, müssen als mißverständlich bezeichnet werden. Welche der aufgewiesenen Erfolgsbedeutungen, so lautet nunmehr die Frage, entspricht am adäquatesten jener erlebnismäßigen Grundlage?

Dazu ist nun folgendes zu sagen: Alle Überlegungen über das Erfolgsphänomen gehen fehl, die sich nicht klar machen oder nicht eingestehen wollen, daß es die Durchsetzung ist im sozialen Lebensraum, die als die unausschaltbare und ausschlaggebende Bedingung des Erfolgserlebens fungiert, und daß daher sowohl das „Erreichen des Erstrebten" wie auch die „Realisierung der Leistung" geradezu den psychologischen Charakter des Mißerfolges überall dort annehmen, wo die soziale Durchsetzungskomponente ausbleibt oder sich gar im negativen Sinne bemerkbar macht. Das Erreichen des Erstrebten bzw. die Realisierung der Leistung können zwar, sozusagen in erster psychologischer Instanz, als „Gelingen" erlebt werden; in zweiter und psychologisch letzter Instanz entscheidet über das Sicheinstellen oder Nichteinstellen des spezifischen Erfolgserlebens die soziale Durchsetzung. Dort aber, wo ein Zwiespalt besteht zwischen der ersten und der zweiten Instanz, macht sich eine „schwankende" Erlebnishaltung bemerkbar, und es heißt dann: X hat „zwar" dies oder jenes gemacht, hat „aber" doch keinen Erfolg gehabt. (Zur soziologischen Analyse der Hintergründe dieser Sachlage verweise ich auf meine Arbeit „Erfolgsnormen und Erfolgsgesetze",

Arch. f. Sozialwissenschaft, 1932). — Man beachte schließlich auch noch folgendes: Schon rein sprachlich wäre es undenkbar, über einen Menschen, dessen sonst einwandfreie Leistungen nicht anerkannt oder gar negativ bewertet wurden, der sich also nicht durchgesetzt hat, zu sagen, er habe „Erfolg" gehabt. Wohl dagegen ist das Entgegengesetzte möglich und geläufig: daß nämlich jemand, der ohne Leistungen es verstanden hat, sich durchzusetzen, als ein „Erfolgreicher" bezeichnet wird.[1]

Die Aufdeckung der Vieldeutigkeit im Begriff des Erfolges und der Nachweis der drei Grundbedeutungen, die mit dem Worte Erfolg verbunden zu werden pflegen, bilden ein Ergebnis, das bei allen wissenschaftlichen Fragestellungen, die den Erfolg betreffen, berücksichtigt werden sollte. Die nach dieser grundsätzlichen Klarstellung durchzuführende terminologische Umstellung kann nun zwei Wege beschreiten: Entweder wird die Einheit des Wortes „Erfolg" auch weiterhin beibehalten, und man wird dann immer noch hinzufügen müssen: „im Sinne des Erreichens des Erstrebten" usw., um das jeweils Gemeinte eindeutig sicherzustellen. Oder aber: die zu Mißverständnissen verleitende Verwendung ein und desselben Wortes wird fallen gelassen, und im wissenschaftlichen Sprachbereich wird von nun an das Wort „Erfolg" nur im Sinne der „Durchsetzung im sozialen Lebensraum" verwendet.

Es wäre sehr zu begrüßen, wenn die Terminologie — bei der es sich allerdings nicht „nur um Terminologie" handelt — diesen zweiten, wie uns scheinen möchte, einzig legitimen Weg beschreiten würde.

[1] Auch die ausgezeichnete Arbeit Hoppe-Lewins über Erfolg und Mißerfolg (Psych. Forsch. Bd. XIV 1/2) leidet unter der Uneindeutigkeit des Erfolgsbegriffs. Sie sucht „ein allgemeines Bild des Zustandekommens und der psychologischen Wirkung von Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen zu gewinnen", wird aber trotz der sonst völlig zutreffenden Analyse und der sonst sehr fruchtbaren Begriffsbildung, wie uns scheinen möchte, insofern der Grundkonstellation, die in Frage steht, nicht ganz gerecht, als sich de facto die Erfolgsphänomene erst in der sozialen Durchsetzungdimension zu konstituieren pflegen. Zwar sehen die Verfasser sehr wohl, daß Erfolge und Mißerfolge „im Hinblick auf die Geltung der eigenen Person als soziales Wesen" gewertet werden. Aber gerade diese Formulierung scheint uns mißverständlich zu sein, weil sie die Grunddeterminante der Erfolgssituation als etwas Sekundäres hinzustellen sucht. Es ist aber nicht so, daß Erfolge und Mißerfolge (bzw. die ihnen zugeordneten Erlebnisse) „schon" da sind, und daß dann erst sekundär die soziale Dimension hinzutritt; sondern: was da ist, ist zunächst die „Leistung", und erst die Schicksale in der spezifisch-sozialen Dimension entscheiden über die Dynamik der Erfolgs- und der Mißerfolgserlebnisse. Daher auch der typische Konflikt, der sich zwischen der „schon" realisierten Leistung und dem „noch nicht" erreichten Erfolg abzuspielen pflegt. Zwischen der Leistung und dem Erfolg besteht, psychologisch betrachtet, ein „Anspruchsverhältnis": dem Leistenden „gebührt" der Erfolg. Warum das so ist, kann hier nicht weiter untersucht werden (ich verweise hierzu auf meine oben bereits erwähnte Arbeit über „Erfolgsnormen und Erfolgsgesetze".) — Man darf alle diese Dinge nicht allzu formal betrachten, sondern man muß vor allem auch die konkrete Konstellation, in der wir zu existieren und unsere Ziele zu verfolgen haben, mit in Betracht ziehen. Mit der Zeit wird es sich überhaupt wahrscheinlich herausstellen, daß die Psychologen zunächst noch viel zu sehr in einem „luftleeren" Raum den Menschen zu betrachten pflegen, wo man doch bei jeder wirklichkeitsnahen Fragestellung auch die Umweltsstruktur berücksichtigen müßte. (Eine besonders instruktive und fruchtbare, von der Umweltstruktur ausgehende Untersuchung über den Erfolg ist die bereits zitierte von Karl Mannheim.)

* *

Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemeinseelischer Entwicklung im Jugendalter.

Von Martin Keilhacker.

(Schluß.)

2. Geschlechtsunterschiede.

Mit gleicher Deutlichkeit wie die Altersunterschiede zeigen sich auch die Geschlechtsunterschiede in der sprachlichen Darstellung. Es ist natürlich nicht so, daß Knaben und Mädchen in ihren Aufsätzen nicht eine Menge gemeinsamer Gedanken, Gefühle und Wünsche über das Kino brächten, aber die Unterschiede sind doch ganz erheblich und in die Augen springend. Es gibt Dinge, über die nur oder beinahe nur die Knaben, und andere, über die nur die Mädchen schreiben, und auch dort wo Knaben und Mädchen von den gleichen Dingen reden, ist das Erlebnis in der Regel ganz charakteristisch gefärbt. Wie überhaupt im Leben, so ist es auch hier immer die ganze Persönlichkeit, die aus dem Aufsatz spricht: der 12jährige Junge, das 15jährige Mädchen, nicht ein Wesen Mensch ohne nähere Bestimmung.

Knaben: Wenn die Knaben sehr viel, die Mädchen fast gar nichts von Kriegs-, Indianer- und Abenteuererfilmen erzählen, so kann man allerdings einen Teil dieser Erscheinung darauf zurückführen, daß vielleicht die Erwachsenen diese Filme für Mädchen nicht für passend halten und daß ihnen z. B. die Eltern gar nicht das Geld zum Besuch solcher Filme geben. Das erklärt aber nicht alles. Ebenso gut wie alle Jugendlichen, Knaben wie Mädchen, auch vor dem 18. Lebensjahr Möglichkeiten finden, in verbotene Filme zu gehen und das vielfach ganz offen schreiben, so würden die Mädchen auch in diese Filme gehen, wenn sie sie besonders reizten. Aber das ist eben nicht der Fall, während Knaben ausdrücklich berichten: „Ich freute mich sehr, als ich hörte, es ist ein Kriegsfilm" (IV $10^1/_2$j. m.) oder „Sie (die Bilder) interessierten mich sehr, da ich sehr gern in Filme gehe, die von etwas Abenteuerlichem handeln" (U III $13^1/_2$j. m.). Erst recht kommt das in den Schilderungen im einzelnen zum Ausdruck. Man merkt so recht, wie die Knaben mit ganzem Herzen dabei sind: (Film „Unsere Emden II") „... Nun raste es (das Schiff) wieder durch die stürmende See nach den Keelingsinseln... Am Horizont erscheint eine Rauchwolke, sie nähert sich rasch. Die Sirenen heulen. Das Schiff schraubt sich rasch vorwärts. Das Feuer beginnt. Die Granaten fliegen... Zwei Schornsteine liegen schon. Die Emden fuhr ihrem Verderben entgegen..." (V $10^1/_2$j. m.).

Ebenso ist bei den Knaben das Interesse sowohl für die technische Seite des Films wie für technische Filme sehr viel größer als bei den Mädchen, obwohl die Bewunderung für die technische Leistung, besonders des Tonfilms, auch bei den Mädchen nicht fehlt. Schon ein Sextaner schreibt: „Jetzt wird der Schienenzeppelin gezeigt, ein wundervolles technisches Bild" (VI 11j. m.) oder ein Untersekundaner: „Im Kino bewundere ich meist nur die Technik, aber nicht das, was mir geboten wird" (U II 15j. m.), während ein Mädchen resigniert gesteht: „... Es ist mir aber leider unbegreiflich, den Tonfilm und seine Entwicklung zu verstehen" (U III 13j. w.).

Auch Sport und Sportfilme werden von den Knaben häufiger beschrieben als von den Mädchen. Das gilt ebenfalls von allen Altersstufen. „Danach kamen

schöne Winterlandschaften, herrliche Berge ... Da kletterten die Leute an Seilen hinauf. Viele Leute waren auf Skiern, aber die liefen auf nicht ganz so steilen Bergen. Manche waren auch auf Sprungschanzen und übten sich im Springen und Tehnemann (Telemark!)" (VI $8^1/_2$j. m.). Ein Oberprimaner erklärt, nachdem er den Film im großen und ganzen abgelehnt hat: „Sehr beliebt und besonders empfehlenswert sind dagegen Sportfilme, die die verschiedenen Sportarten betreffen" (OI $16^1/_2$j. m.).

Sehr aufschlußreich ist die Art und Weise, in der viele Knaben über komische Vorgänge und Erlebnisse im Kino berichten, für die vor allem „alte Jungfern", „rührselige Damen", „korpulente Frauen" (seltener korpulente oder glatzköpfige Männer), „Klatschbasen, die auch während der Filmvorführung nicht still sein können" und ähnliche Personen die unfreiwilligen Helden abgeben müssen. Im Ganzen geben die Mädchen den Knaben in der Schilderung komischer Szenen nichts nach. Sie sind bei ihnen vielleicht sogar noch zahlreicher und gewandter, aber ihr Gegenstand ist sehr viel mannigfaltiger: ebenfalls recht häufig die „Klatschbase", daneben vor allem „essende Kinobesucher", der „eingeschlafene Ehemann", „Mutter und Sprößlinge", „die Frau vom Lande" usw. Auch ist der Ton bei den Knaben wesentlich robuster. „Da kam eine Dame herein, Mindestgewicht 3 Zentner. Ausgerechnet setzte sie sich neben mich. Sie nahm gleich zwei Plätze ein und prustete wie eine Schnellzuglokomotive ..." usw. „... Mitten im Stück heulte sie auf, weil ein Soldat von einer Granate zerrissen wurde. Weshalb geht sie auch zu so einem Kriegsfilm ..." (U III $13^3/_4$j. m.).

Mädchen: Beim Lesen der Mädchenaufsätze fällt zunächst eine äußerliche Tatsache auf, die aber wohl sehr charakteristisch ist. Mädchen gehen (nach dem Bericht der Aufsätze) sehr viel öfter „mit einer Freundin" ins Kino als Knaben „mit einem Freund". „An einem Sonnabend bin ich mit meiner Freundin in einem sehr schönen Kino gewesen" (V 11j. w.), „Ich setzte mich neben meine Freundin und wir flüsterten noch zusammen" (IV 12j. w.). Bei den Knaben sind ähnliche Angaben wesentlich seltener. Auch sprechen Knaben eher einmal von „Freunden", nicht nur von einem bestimmten Freund oder von „Kameraden", was bei Mädchen nie vorkommt. Außerdem ist es wohl kein Zufall, daß sich die meisten (3) entsprechenden Angaben bei Knaben erst in einer Untersekunda, also etwa bei 15—17jährigen finden, während die Häufungen bei den Mädchen schon früher liegen. Es ist natürlich nicht möglich, aus dem vorliegenden Material bindende Schlüsse zu ziehen, aber es ist auch in diesem Falle wieder überraschend genug, daß die hier vorkommenden Zahlen das durchaus bestätigen, was allgemeine Erfahrung und Jugendpsychologie auf diesem Gebiete bis jetzt erwiesen haben.

Eine weitere Tatsache, die ebenfalls leicht zahlenmäßig zu belegen ist, ist die im Verhältnis zu den Knaben viel stärkere Einstellung der Mädchen auf die Personen im Kino, und zwar sowohl auf die auftretenden Filmschauspieler und -schauspielerinnen als auf das besuchende Publikum. Auch in dieser mehr persönlichen Einstellung der Frau stimmen also die Ergebnisse einerseits der wissenschaftlichen Psychologie und der täglichen Beobachtung, andererseits der Aufsatzuntersuchung gut überein.

Zwar schreiben auch die Mädchen im allgemeinen mehr vom Inhalt der Filme als von den Schauspielern und Schauspielerinnen, aber während die Knaben nur ganz selten und meistens nur kurz einzelne besonders berühmte

Spieler erwähnen, treiben die Mädchen nicht selten einen regelrechten Kult damit, den sie allerdings bisweilen, aber meist mehr bei den andern als bei sich selbst ironisieren. Die erste dementsprechende Stelle findet sich in einer Quarta, der Höhepunkt liegt in den Tertien und Sekunden. Zahlenmäßig bringen die Primen noch mehr Angaben, aber mit Vorliebe nicht Selbstdarstellungen, sondern Beschreibungen anderer, nämlich von „Backfischen" oder erwachsenen Damen, die angeblich aus Liebe oder Bewunderung für bestimmte Filmstars ins Kino kommen.

Als Beispiele zu dem Gesagten: „Das Stück („Die Drei von der Tankstelle") hat mir sehr gefallen ... Lilian Harvey, die die Hauptrolle hatte, spielte sehr gut. Auch Willy Fritsch spielte famos ... Sehr gerne sehe ich Filme mit Mady Christians. Sie spielte in den beiden Teilen des Königin-Luise-Films ..." (IV $12^1/_2$j. w.), „Wenn jemand furchtbar häßlich aussieht, aber im Tonfilm gut singt (wie Richard Tauber), werden ihm bestimmt nicht die Herzen so zufliegen wie einem jungen, eleganten, hübschen Schauspieler, der eine weniger gute Stimme hat (Willy Fritsch). Manche übertreiben ihre Liebe zu den Schauspielern so, daß sie sich Dutzende Filmpostkarten kaufen, sich Autogramme schicken lassen, ihnen Blumen schicken usw. Ich werde so etwas nie machen, sondern finde das entsetzlich lächerlich" (O III $13^3/_4$j. w.), „...einige junge Mädchen neben mir, die augenscheinlich leidenschaftlich gern ins Kino laufen, unterhalten sich über ihre Filmlieblinge, die sie gerade in der vorigen Woche erst wieder gesehen haben" (U I 18j. w.). Bemerkenswert ist, daß diese Schwärmerei der weiblichen Kinobesucher für die auftretenden Schauspieler auch von den männlichen Jugendlichen in ihren Aufsätzen vielfach beschrieben oder karikiert wird. „Da gibt es Menschen, namentlich Damen, die unaufhörlich über die neuen Stars ihre Meinungen austauschen ..." (U I 16j. m.).

Das Interesse für die übrigen Besucher des Kinos ist wie gesagt bei den Mädchen ebenfalls wesentlich größer als bei den Knaben. Man wird hier ein Doppeltes feststellen können: 1. daß die Aufmerksamkeit der Mädchen mehr über den ganzen Sehbereich, d. h. über das ganze Kino und alles darin Beobachtbare verteilt ist, 2. daß sie innerhalb dieses Bereiches ihre Aufmerksamkeit in besonderer Weise den Personen, sowohl den Filmschauspielern wie den Kinobesuchern zuwenden, während die Aufmerksamkeit der männlichen Jugendlichen in erster Linie auf die Handlung im Film gerichtet ist. Frauen scheinen überhaupt eine stärker fluktuierende und den ganzen Sehbereich umfassende Aufmerksamkeit zu besitzen als Männer. Bisweilen liefern allerdings auch männliche Jugendliche sehr ausführliche und wohl gelungene Beschreibungen des besuchenden Publikums, aber doch lange nicht so häufig wie die Mädchen.

Besonders in den mittleren und oberen Klassen behaupten Schülerinnen nicht selten, daß ihnen das Beobachten der Leute mindestens ebenso interessant sei wie der Film selbst. „Sehr interessant müßte es sein, das Mienenspiel der Zuschauer während der Filme zu beobachten. Bei der Dunkelheit geht das leider nicht. Man hört nur hier und dort Ausrufe des Entzückens" (O III $14^3/_4$j. w.), „Neben dem eigentlichen Zweck, nämlich sich einen Film anzusehen, ist das Interessanteste für mich, die einzelnen Menschentypen zu beobachten" (U I $17^1/_4$j. w.). Gerade in dem Herausgreifen und Beschreiben einzelner Besuchertypen scheinen die Mädchen besonders geschickt; jedenfalls innerhalb der vorliegenden Aufsätze werden sie von den Knaben in diesem Punkte nicht erreicht. „Die Gesichter

spiegeln die inneren Erregungen je nach der Veranlagung wieder. Der Choleriker rutscht in spannenden Momenten unruhig hin und her, er möchte selbst eingreifen, selbst den Helden ungefährdet zum erstrebten Ziele führen, und seinen Feind ausrotten. Der Stoiker sitzt gleichmütig in seinem Sessel: Was doch die Menschen für Umstände und Komplikationen eintreten lassen; doch laß es gehen, wie es will, die Sache wird schon zu ihrem Ziel und Ende kommen. Mit glänzenden Augen und klopfendem Herzen beobachten junge Mädchen die Vorgänge auf der Leinwand. Blasierte Jünglinge schauen äußerlich gelangweilt zu ... Alte Damen lassen sich aus Mitfühlen die Tränen über die Backen laufen" (U I 17j. w.).

Auch sonst scheint die Fähigkeit der Mädchen, sich in die Mitmenschen hineinzuversetzen bzw. immer wieder einen Weg von der Sache zur Person zu finden, größer zu sein als bei den Knaben. Mehrfach finden sich in den Mädchenaufsätzen Stellen, wo von der Art der besuchten Filme auf die Interessen oder den Charakter der Besucher geschlossen wird, — die erste derartige Stelle schon in einer Quarta, — bei den Knaben nirgends. „Auf den Film kommt es sehr an, ebenso auf den Inhalt des Filmes; denn daran erkennt jeder die Interessen des Menschen" (IV $12^1/_2$j. w.), „... von den Filmen, die sie sehen, kann man auf den Charakter des Menschen sehr oft große Aufschlüsse bekommen, ja ihn manchmal nur danach beurteilen" (U II 16j. w.).

Ob von hier aus auf eine größere Einfühlungsfähigkeit und darüber hinaus auf eine größere Reichhaltigkeit und Differenziertheit des Gefühlslebens der Frau überhaupt geschlossen werden kann, kann auf Grund des vorliegenden Materials nicht beurteilt werden. Immerhin deuten die umfangreicheren und auch tiefer gehenden Äußerungen der Mädchen auf diesem Gebiete in diese Richtung.

Nirgends aber zeigen sich die Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen so augenscheinlich wie in der verschiedenen Einstellung zur Liebe im Film und in der stärkeren Reaktion der Mädchen bei lustigen und vor allem bei traurigen Ereignissen im Film. Gemeinsam gehen Knaben und Mädchen darin, daß sie Liebesfilme oder wenigstens die übliche Art der Liebesfilme in der Regel und vielfach mit großer Schärfe ablehnen. „Solche dummen Liebesfilme, die doch nichts taugen" (O III $14^1/_4$j. m.), „Ich lehne alle Liebesfilme ab, weil ich sie für kitschig halte" (O II $17^1/_2$j. w.). Trotzdem und bei aller Anerkennung der Aufrichtigkeit dieser Meinung wird man in vielen Aufsätzen zwischen den Zeilen lesen können, daß Liebesfilme auf die Jugendlichen einen geheimen Reiz ausüben. Bei den Mädchen ist das schon im „Backfischalter" der Fall, bei den Knaben in den entsprechenden „Flegeljahren" noch nicht. Hier liegt einer der großen Unterschiede. Man kann die Gegensätze nicht besser und anschaulicher zum Ausdruck bringen als in den beiden Stellen, in denen zum erstenmal bei Knaben und Mädchen ausführlicher von Liebe die Rede ist. Die Stelle in dem Mädchenaufsatz lautet: „Zwei lernen sich kennen, lieben sich und dann tritt ein Schicksalsschlag ein, der eine stirbt oder eine falsche Freundin trennt die beiden ..." (O III $13^3/_4$j. w.), auf der anderen Seite: „Dann kommt das lang ersehnte ‚richtige' Spiel („Scapa Flow"). Das ist ja ganz schön, z. B. der Untergang, und wie der Kapitän erschossen wird und die Errettung seines Sohnes. Aber wenn schon diese übertriebenen Weibsbilder kommen (eingeschobene Liebesgeschichte), die leider in jedem Film zu finden sind, dann ist mit einem Male alle Mannhaftig-

keit, die doch eigentlich in einem Film vom Schiffsuntergang sein sollte, weg" (U III 12j. m.).

Auch später noch, wenn sich die Einstellung der männlichen Jugend zur Liebe grundsätzlich geändert hat, sind die inneren Unterschiede nicht geringer, sie liegen nur auf anderen Gebieten. Alles in allem wird man sagen können, die Liebe der Mädchen, so wie sie in den Aufsätzen zum Ausdruck kommt, ist unbestimmter, romantischer und doch gleichzeitig tiefgehender, die der Knaben ist sinnlicher, mehr auf das unmittelbare Genießen gerichtet. „Einige hübsche junge Weiblichkeit erfreut das Auge" (O II $17^1/_4$j. m.), „Ferner locken mich die hübschen Schauspielerinnen ins Kino, an denen ich mich in unmittelbarer Nähe sattsehen kann" (O I $17^1/_4$j. m.). Unmöglich, auch nur annähernde Parallelen dazu in den Mädchenaufsätzen zu finden. Dafür liefern die Mädchen wesentlich bessere Schilderungen von Liebesszenen, Beschreibungen von Liebespärchen im Kino, in der Regel etwas ironisiert, aber vielleicht mehr in dem Sinne: „im Scherz gesagt und im Ernst gemeint". Man kann ohne Schwierigkeit aus den Aufsätzen das „himmelhoch jauchzend" und „zu Tode betrübt" lesen, in dem diese Mädchen selbst mitten drinnen stehen. „Hin und wieder sieht man Liebespärchen in zärtlichem Geflüster. Sie haben vielleicht ihr letztes Geld für die Eintrittskarte ausgegeben, aber das macht ja nichts! Hier sind sie ja ungestört beisammen und fühlen sich um so enger verbunden. Na und wenn erst das Stück kommt! ... Bei besonders rührenden Szenen vergießen die Zuschauer unzählige Tränen, oder zwei drücken sich voller Wehmut die Hände" (U I $17^1/_4$j. w.).

Zeigen sich in der Einstellung zur Liebe die Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen vielleicht von der wesenhaftesten Seite, so zeigen sich im Lachen und Weinen am stärksten die Unterschiede der Reaktion. Die stärkere Sensibilität und Labilität der Frau kommt dabei klar zum Ausdruck. Die Schilderungen von rührseligen Szenen, von Frauen mit gezückten Taschentüchern, von schlecht gelungenen Versuchen wenigstens vor den anderen Zuschauern und während der verräterischen Pausen die Fassung zu bewahren usw., gehören mit zu den besten Beiträgen sowohl in den Knaben- wie in den Mädchenaufsätzen, aber zu 90 % auf Kosten der weiblichen Seite. Schon eine kleine Quintanerin berichtet über sich selbst sehr anschaulich: „Er (der Film) war wirklich wunderschön. Ich kam mit heißroten Wangen heraus und mit tränennassen Augen, daß ich mein kleines Taschentuch herausziehen mußte, um mir meine Augen zu trocknen. Sonst hätten die andern Menschen mich vielleicht ausgelacht. Zu Hause angekommen, berichtete ich alles das, was ich gehört und gesehen hatte ..., aber daß ich geweint hatte, behielt ich für mich" (V $12^1/_2$j. w.). Gelegentlich gesteht allerdings auch ein Junge, daß ihn die Rührung übermannt habe, aber nicht ohne sich heftig vor sich selbst zu schämen und für seine Mannhaftigkeit zu fürchten. „Der Film (‚Andreas Hofer') gefiel mir zuerst sehr gut. Aber das Ende des Films war sehr traurig, und ein Mädchen neben mir und andere Gäste fingen laut an zu weinen. Ich konnte mich auch nicht halten und mir liefen die Tränen über das Gesicht. Ich nahm mir vor, nicht noch einmal in solch einen Film zu gehen" (U III $13^3/_4$j. m.). — Entsprechend sind auch die Berichte über Reaktionen von weiblichen Zuschauern bei besonders lustigen oder komischen oder besonders aufregenden Szenen, und zwar nach übereinstimmender Auffassung von Knaben und Mädchen. „Manchmal hört man sogar einen kleinen Aufschrei irgendeiner Zu-

schauerin bei einer sehr atemraubenden Stelle des Films" (U I $17^1/_4$j. w.), „Es wird viel gelacht. Manche Frauen kreischen und können sich noch nicht beruhigen, als der Film schon zu Ende ist" (O II $17^1/_4$j. m.).

Begreiflicherweise handelt es sich bei den hier angeführten Beispielen wie bei den Untersuchungen überhaupt, die ich bis jetzt an Schüleraufsätzen durchführen konnte, nur um erste Versuche. Die Bewährung und feinere Durcharbeitung der Methode wird erst im Laufe der Zeit durch weitere Arbeiten möglich sein. Dabei wird es sich zunächst vor allem darum handeln, durch den Vergleich mit anderen Methoden festzustellen: Wie weit geht die seelische Entwicklung im engeren Sinn der sprachlichen Entwicklung voraus, sowohl in der schriftlichen wie in der gesprochenen Sprache, bei spontaner Äußerung, bei Befragung; welche Unterschiede ergeben sich in den Abweichungen je nach Altersstufe, Milieu, Individualität; wie verläuft sozusagen die natürliche Sprachentwicklung des Jugendlichen, wenn sie nicht vorzeitig in das Schema der Erwachsenensprache gepreßt wird; kann seelische Entwicklung durch Pflege des sprachlichen Ausdruckes maßgebend gefördert und umgekehrt gehemmt werden usw. Die Entwicklungsmöglichkeiten, die sich hier bieten sind m. E. sehr groß und theoretisch wie praktisch in gleicher Weise wichtig.

* *

Beispiele von Schülergutachten.

Von Helmut Aschenborn.

Das Rheinische Provinzialschulkollegium wies im Frühjahr 1931 in einem Runderlaß auf die Dürftigkeit der meisten Gutachten hin, die diese Einrichtung wertlos macht. Allerdings ist ein Einblick in die Schülercharaktere, der die unterrichtliche Haltung des Jungen mit seiner ganzen Art in Zusammenhang bringt, an Schulen schwer, die noch keine mehrtägigen Wanderfahrten, Landheimaufenthalte oder andere freie Veranstaltungen kennen; — ein Grund mehr, solche zu fordern. Behördliche Mahnungen werden aber so lange keine Besserung des Gutachtenelends erreichen, wie die Verwertung der Beurteilungen unterbleibt. Zwar werden in den zwei oder drei zweifelhaften Fällen einer Abiturprüfung die Gutachten herangezogen, — sie bleiben aber fast ohne Einfluß auf das Prüfungsergebnis. Von einer „Erfassung der Gesamtpersönlichkeit" wird keine Rede sein können, solange die Zeugnisform dazu keinen Raum gibt.

Die nachfolgenden Charakterbilder, für deren Abfassung Naturtreue einziges Ziel war, wurden so, wie sie hier wiedergegeben sind, dem Provinzialschulkollegium vorgelegt. Sie betreffen 7 von 15 Schülern einer realgymnasialen Oberprima, die Schüler B, G, J, L, N, O, P. Von diesen gehörten B, J, L und N dem Internat der Schule an.

B Die Hauptzüge seines Wesens sind ein Erbe seiner englischen Mutter. Steter, ruhiger Wille, nüchterne phantasiearme Gedankenwelt, sicherer Instinkt fürs Erreichbare, verantwortungsbereites Gemeinschaftsgefühl und schließlich ein kindlich offenes, warmherziges Gemüt bezeichnen seine englische Art, die er gern zur Schau trägt. Der krankhaft unbeherrschte Vater, Offizier, hat durch seinen zu eng gefaßten, altpreußischen Erziehungsbegriff seinen Sohn zu trotziger Abwehr gegen sich und ganz unter den Einfluß der Mutter gedrängt. Dieser widerspenstige Trotz, der dem Jungen in den mittleren Entwicklungsjahren viele Schul-

schwierigkeiten bereitet hat, kann sich auch heute noch aufbäumen gegen einen Zwang, den er nicht einsieht. Dagegen ist er von denjenigen, zu denen er Vertrauen hat, leicht zu lenken. Er sucht solches Vertrauen Erwachsener, obwohl er sein Anlehnungs- und Hilfsbedürfnis hinter selbstsicherem Auftreten verbirgt. Er verdient das Vertrauen durch seine bedingungslose Zuverlässigkeit und seinen feinen, schamhaften Takt, und dankt es mit offenherziger Mitteilsamkeit. Seine Übersiedlung ins Internat war eine Flucht aus der Einsamkeit des Elternhauses, die ihm als einzigem Kind nach der Entfremdung gegen seinen Vater eine Bedrückung geworden war, — um so mehr, da er eine gesellige Natur ist, die sich erst in einer Freundschaft entfaltet. Im Internat wurde er durch seinen starken, guten Einfluß auf jüngere Mitschüler und durch seinen Sinn für Zucht und Ordnung eine Stütze des Leiters. Das Besondere seiner Art tritt erst ganz hervor, wenn man ihn mit einer Verantwortung betraut. Dann rafft er, der im „Ruhezustand" schwerfällig und phlegmatisch erscheint, sich zu durchdachtem, kräftigem Handeln, zu erstaunlicher Organisationslust auf. Mit dieser behäbigen, aber wuchtigen und festen Energie tritt er für seine Kameraden ein, unter Zurückstellung eigener Wünsche, selbst auf Gefahr seines eigenen Ansehens.

Diese Wesenszüge sind eingebettet in einen ungeschlachten, plumpen Körper, den er zu außerordentlicher Widerstandsfähigkeit erzogen hat. Er ist gewohnt, auch bei Frost an geöffnetem Fenster zu leben; von seinem Taschengeld hat er sich ein Ruderboot erspart, mit dem er Wanderfahrten auf dem Rhein unternimmt; in der Hockeymannschaft ist er schwer zu überrennender Verteidiger.

B ist Bürger der praktisch realen, nicht der geistigen Welt. Sein geistiges Phlegma, sein Mangel an Phantasie, seine Bindung ans Konkrete machen ihn unfähig zu mathematischen Kombinationen. Die Versteifung auf diesen Ausfall seiner Begabung hat ihn auch nicht zu ausreichenden, rezeptiven Leistungen in diesem Fach kommen lassen, die seine träge, aber dauerhafte Energie hätte erreichen können. Die englische Sprache beherrscht er in Rede und Schrift vollständig. Durch Reisen, aber auch durch ernsthafte Lektüre englischer Zeitungen und Werke hat er sich eine vertiefte Kenntnis dieser Kultur verschafft. Diesen Neigungen stehen die für das römische Altertum nahe und damit seine guten Leistungen in Latein.

Im ganzen ist er eine unproblematische Natur, denkt aber, in den Grenzen englischer Konvention, klar und folgerichtig. Er besitzt starke Vorzüge des Charakters und des Gemüts und einen für das praktische Leben ausreichenden Verstand. Er wird in England seine Heimat finden und, wahrscheinlich als Kaufmann, zielsicher und beständig seinen Weg gehen.

G Ein Niederdeutscher mit der ganzen Erdschwere dieses Stammes, die ihn niederhält, da er, obwohl von zäher Energie, nicht die geistigen Mittel besitzt, seine schwere Masse zur Wucht zu bringen. Seine geistigen Organe arbeiten so langsam wie seine körperlichen; ihre Funktionen: Auffassung, logische Bewältigung und noch mehr produktive Eigentätigkeit sind durch bleierne Schwere gehemmt. So konnte er sich nur durch einen verbissenen Fleiß dem Klassendurchschnitt annähern. Dieser Fleiß ist manchmal stur, geht am Wesentlichen vorbei oder weit darüber hinaus. Er möchte durch Auswendiglernen erzwingen, was glücklicher Veranlagte spielend gewinnen. Sein Verhältnis zu geistigen und künstlerischen Dingen ist demgemäß unfrei, verworren, dumpf. Sein schweißtriefendes Bemühen führt nicht recht zu wirklichem Besitz. Erbittert ist sein Ringen um schriftlichen Ausdruck. Seine Anstrengungen, über sich hinauszugelangen und einfachen Gedanken Pose zu geben, enden manchmal in einer hingequälten, verkrampften Darstellung, in dem Zerrbild eines greisen Pharisäers, das seinem Wesen nicht entspricht. Denn seine weiche, zwar wenig differenzierte, aber stark empfindende Seele gibt eine im Innersten anständige auf alles Gute gerichtete Gesinnung zu erkennen, unter einem zarten Schleier von Melancholie als Folge jahrelanger Kränklichkeit und seiner geistigen Hemmungen. Die Mängel seiner Veranlagung liegen in seiner allzu schwerfälligen, intellektuellen Betätigung. Sein in sich geschlossenes, wohl auch abgeschlossenes Charakterbild zeigt daneben in hellen Farben einen gesunden, aufrechten, nur mit den ehrlichsten Mitteln kämpfenden Willen und ein religiös ergriffenes, mehr an Leiden als an Freu-

den anteilnehmendes Gemüt. Der Endkampf um das Abitur versetzt ihn in nervöse Unsicherheit, ja manchmal in eine für seine Leistungen gefährliche Kopflosigkeit.

G lebt für sich in sentimentaler Absonderung von seinen Kameraden, mißtrauisch aus Furcht vor Minderbewertung durch sie, aber zur Behauptung seines Selbstgefühls mit der affektbetonten Geste der Geringschätzung ihrer leichtblütigeren und gewandteren Art, die er im Grunde bewundert und anstrebt. Sein Selbstgefühl äußert sich daher nicht stark und selbstsicher, sondern bei seiner grobknöchigen Körperlichkeit linkisch, ungeschickt und, in die Enge getrieben, bedrohlich. Wenn er sich vor mokanten Blicken sicher fühlt, atmet er freier und kann dann in unbefangener Fröhlichkeit zeigen, daß echte, harmlose Kindlichkeit in ihm steckt.

Seine großen Körperkräfte machen ihn zu einem guten Turner.

Seine eigentliche Bestimmung sieht er in religiös sozialer Betätigung. Auf den Wunsch seines Vaters wird er Arzt. Als solcher wird er in ländlicher Praxis, im Umgange mit einfacheren Menschen die Aufgabe, die er seinem Leben gestellt glaubt, erfüllen.

J Ein Junge, der das Leben leicht nimmt, obwohl es ihm seine häuslichen Verhältnisse schwer genug machen. Seine Eltern befinden sich in Scheidung und leben abwechselnd bei den Kindern. Er wuchs zwischen den Konflikten seiner Eltern auf und fand zu Hause keine Heimat. In dieser ruhelosen, unbeständigen Atmosphäre wurde seine seelische Konstitution frühzeitig nervös angekränkelt. Es ist jetzt schwer zu erkennen, was bei dem oft schroffen Wechsel in der inneren Haltung des Jungen allgemeine Entwicklungserscheinungen und was Einflüsse aus dieser Umgebung sind. Bei längerem Zusammensein mit ihm, etwa bei mehrtägigen Wanderfahrten, zeigt sich dieses Schwanken zwischen Enthusiasmus und Resignation, zwischen romantischem Schwung und nüchterner Sachlichkeit, zwischen vibrierender Bewegtheit und müdem Phlegma. Der Beobachter aus größerer Ferne wird vielleicht in diesem Jungen nur Unzuverlässigkeit und Leichtsinn, Richt-, ja Haltlosigkeit erkennen. Gewiß ist er erlebnishungrig, aber nicht ohne Kritik, und genußsüchtig, aber nicht ohne Zucht. Er ist leicht empfänglich und scheint von allen Eindrücken nur einen Hauch einzuatmen. Stunden oder Zeiten innerer Leere und Langweile scheinen das zu bestätigen. Aber es zeigt sich, daß er doch seine Erlebnisse assimiliert und, wie etwa seine Aufsätze beweisen, allmählich festere Form gewinnt. Ja, aller Wechsel im Kleinen führt ihn zur Treue am Ganzen seiner Bestimmung. Die Grundfarbe seines Wesens ist die Heiterkeit, die aus starker Lebensbejahung entsteht. So wird wohl aus diesen Spannungen ein statisches Gleichgewicht seiner Seele hervorgehen.

In der Schule ermöglichen ihm rasche Auffassung, gutes Gedächtnis, geistige Behendigkeit, dazu ein Schuß verschmitzter Schlauheit, die Schwierigkeiten mit durchschnittlich kleinem Kraftaufwand zu überwinden. Intensivere Beschäftigung mit ernsten Dingen z. B. guter Lektüre bleibt oft versuchter Ansatz. Sein starker Spieltrieb hält ihn von nachhaltigem Streben ab. Besonders ist es zu bedauern, daß seine guten musikalischen Anlagen nach aussichtsreichem Anfang im Cellospiel im Jazz stecken blieben. Er besitzt geistige und körperliche Gewandtheit, Esprit und Grazie. Er ist ein sehr guter Leichtathlet und ein ausgezeichneter Tennisspieler. Im singenden und tanzenden Vortrag amerikanischer Schlager ist er Meister. Er erfreut sich unbestrittener Beliebtheit bei seinen Mitschülern, ohne selbst einen Einfluß auf sie oder eine tiefere Bindung mit einem von ihnen zu suchen.

Im ganzen muß er durchaus positiv bewertet werden. Er besitzt alle Fähigkeiten zu einem tüchtigen und vielseitigen Kaufmann, die Kraft zu eigener Persönlichkeitsbildung und dazu das Talent zum Glück.

L Er ist die stete Sorge seiner Lehrer. Die stark nervöse Belastung von seiner Mutter her und die durch Krankheiten bedingte unglückliche Schullaufbahn bringen ihn um die Erfolge, die seinen geistigen Anlagen, seinem außerordentlichen Fleiß und seiner menschlichen Reife entsprechen würden. In ständigem Ringen mit sich selbst, in heißem Bemühen um die For-

mung seiner inneren Person durchlebt er von Selbstzerknirschung bis zum frohen, sicheren Gefühl seiner Kräfte alle Stufen des Selbstvertrauens. Das Schwanken seiner Haltung macht ihn zeitweise zu einem schwierigen Kameraden, den harmlose Neckereien, die er in manchen Stunden belächeln würde, zu elementaren Hemmungslosigkeiten reizen können. Auch für seine Lehrer ist es nicht immer leicht, ihn mit der Behutsamkeit anzufassen, die seine labile Seelenlage verlangt. Auf Wanderfahrten, außerhalb der Schulatmosphäre ist er der froheste und unbefangenste Gefährte, der mit seinem offenen Blick und seiner empfänglichen Seele eine Anregung für alle ist.

Diese verschiedenartigen Zustände sind Symptome der Schulpsychose, an der L leidet. Seit 10 Jahren haben Gesundheitsrücksichten ihn von Schule zu Schule, von einem Internat ins andere getrieben. Nun sieht er, dessen ethische und intellektuelle Reife seine Mitschüler überragt, sich in seinen Schulerfolgen hinter sie immer wieder zurückgeworfen. Während er den eigentlichen Bildungs- und Erziehungsansprüchen der Schule weithin genügt, ist er im Lernstoff wesentlicher Fächer zurückgeblieben. So fühlt er sich in der Zwangsjacke formaler Schulforderungen, in der sich seine Leistungsfähigkeit nicht voll entfalten kann. Diese Misere steigerte die ererbte Disposition zu einer hypochondrischen Reizbarkeit seiner psychischen Funktionen. In mathematischen Arbeiten zeigt sich z. B. oft, wie er nach durchdachten, ja geistvollen Ansätzen von neurasthenischen Angstzuständen ergriffen wird und sich in mathematisches Kauderwelsch verwickelt, sowie er über Formen oder Rechenverfahren stolpert, in denen seine Mitschüler seit Jahren geübt sind. In den neueren Sprachen verzehrt er sich in der Tilgung seiner vielen Lücken und Mängel. Französischen Unterricht hatte er nicht bis Obersekunda und mußte in eineinhalb Jahren das Schulpensum nacharbeiten. Dagegen ist er in den kulturkundlichen Fächern eine Stütze des Unterrichtes, mit sicherem Instinkt für das künstlerisch und menschlich Wertvolle. Aus seinen Aufsätzen spricht eine fein organisierte Seele. Von einer Jahresarbeit, für die er seit Jahren Material gesammelt hatte, mußte ihm abgeraten werden. In seiner gesamten geistig-seelischen Struktur ist er, der aus Augsburg stammt, ein Beispiel jener süddeutschen konservativen Demokratie, in der der Einzelne eine starke politische und kulturelle Verantwortung auf religiös-ethischer Grundlage für das Ganze seines Landes empfindet.

Nach seinem Studium soll er in die väterliche Fabrik eintreten. Es ist ihm zu wünschen, daß er das Abitur besteht und sich damit von den Fesseln befreit, die seinen Lebensmut nachgerade gefährden.

N Als N vor eineinhalb Jahren zusammen mit seinem Bruder in das Internat eintrat, wurde er, der in China aufgewachsen und um die Welt gefahren war, von seinen neuen Mitschülern bewundert und umworben. Auch seine Lehrer konnten viel von ihm erwarten, denn er war ein frischer, aufgeweckter, disziplinierter und williger Junge. Nicht alle Erwartungen haben sich erfüllt. Seine sportlichen Neigungen — Tennis, Hockey —, seine Hunde und gelegentliche Liebhabereien nehmen ihn so sehr in Anspruch, daß er für die Dinge der Schule nicht die Zeit und den Fleiß aufbringt, die ihn auch hier unter die Besten hätten einreihen können. Zwar brachte er sich in den ersten Wochen aus eigener Kraft auf den unterrichtlichen Stand der Klasse — in Mathematik arbeitete er sich selbst in die Differenzialrechnung ein —, als aber die anfängliche Neugier der anderen geschwunden war, versiegte sein Ehrgeiz zu diesen Leistungen. Er wandte seinen Eifer solcher Betätigung zu, die bei Schülern höhere Anerkennung findet: er wurde der Führer im Sport und in den gemeinsamen Unternehmungen des Internates. Er verstand es z. B. in kurzer Zeit eine Hockeymannschaft aufzustellen und mit anhaltender Passion so einzuspielen, daß sie viele Jugendmannschaften der Nachbarschaft schlagen konnte. Er liebt rasches, spontanes Handeln, ohne aber die Folgen umsichtig zu durchdenken. So bekommt sein Handeln oftmals unbesonnenen Charakter und bereitet ihm und anderen Enttäuschung. Mit seinem Bedürfnis zum Herrschen verbindet sich in glücklicher Weise das Gefühl für die Verantwortung, die im Beispiel des Führers liegt. Daher ordnet er sich leicht den Anderen ein und einer höheren Führung unter. Seiner Ver-

anlagung entsprechend, zu der auch ein schnelles Auffassungsvermögen und ein durch seinen Werdegang geschulter klarer Blick für Menschen und Länder gehört, zeigt er besonderes Interesse für Politik. Rein geistige, abstrakte Gedankengänge werden ihm schwer. Er dringt daher weder in wissenschaftlichen Dingen, noch in denen des Lebens bis zu den letzten ursächlichen Zusammenhängen vor und kommt so leicht zu vorschnellen und ungerechten Urteilen. Literatur und Kunst ziehen ihn nur in ihrer Anwendung an. Sachliche Verhältnisse und Vorgänge übersieht er schnell und weiß sie fließend und klar zu schildern. Er liebt Ordnung, aber mehr in den kleinen als in den großen Angelegenheiten seines Lebens, und ist daher nicht frei von Pedanterie.

Ein freundlicher, froher, lebendiger Junge, temperamentvoll bis zu Entgleisungen, und denen, die er schätzt, ein treuer Freund. Ein Mensch des Willens und daher, wie oft bei solchen mit sentimentalen Gefühlswallungen.

Er wird in Ostasien, wohin ihn seine Sehnsucht zurücktreibt, ein tüchtiger Kaufmann oder Jurist werden.

O Der gescheiteste Kopf der Klasse, aber mit allen Schlacken der Klugheit, die nicht aus warmem Herzen dringt. Ein Rationalist, hinter dessen ethischem Gebaren man unwillkürlich Mache wittert. Er nahm eine Sonder-, ja abgesonderte Stellung in der Klasse ein, zwar mit einem oder mehreren Mitschülern um sich, die ihm aber mehr Gefolge als Freunde sind. Von seinen meisten Mitschülern wird seine kühle, süffisante Art gefürchtet. Mit schneidendem Witz sucht er den weniger gewandten Gegner abzutun. Sein Mißtrauen gegen andere straft sich selbst durch das Mißtrauen, das Erwachsene seinen allzu glatten Manieren, seiner liebenswürdig tückischen Form und seiner allseitigen Interessiertheit entgegenbringen.

In Wahrheit sind diese Unschönheiten seines Wesens überdeckte Minderwertigkeitsgefühle. Er ist ein bedauernswerter Junge. Im ersten Lebensjahr verlor er seinen Vater und lebt nun als einziges Kind mit, — eher neben seiner Mutter. Er hat nie eine strenge Hand über sich gefühlt und war sich selbst überlassen. Aus dieser Einsamkeit erwuchs seine egozentrische Einstellung, die ihm das Verständnis für andere Lebensform schwer macht. Die alleinige Gesellschaft Erwachsener erweckte ein gefährliches Geltungsbedürfnis, das er Gleichaltrigen gegenüber leicht befriedigen konnte. Von diesen nun noch mehr vereinsamt und zeitweilig sogar boykottiert, bildete sich seine oft zynische Art mehr als Abwehr denn als Angriff heraus. Da seine Eitelkeit verlangte, den anderen Jungen auch äußerlich in allem, was bei diesen gilt, überlegen zu sein, fühlte er sich in dem einfachen Haushalt seiner Mutter, den diese als Lehrerin nur schwer bestreiten kann, und in dem Verzicht auf die Reisen und Vergnügungen der Anderen zu sehr beengt.

In dieser Verlassenheit war er auch in seiner Erziehung auf sich selbst gestellt. Da ist es nun unverkennbar, wie er mit wachsender Erkenntnis ethischer Werte, diese sich immer mehr aneignet und sich sozusagen von außen nach innen, von einer Theorie her erzieht. Was früher vorgeschobene Rechtfertigung seines Verhaltens war, wird immer mehr von äußerer zu innerer Motivation. Häufiger brechen nun Kindlichkeit und Natürlichkeit bei ihm durch, die er früher mit snobistischen Mitteln zu vertuschen suchte. Es wird ihm aber noch schwer, der Verführung zu widerstehen, die seine geistigen Anlagen für seine Eitelkeit bedeuten und so z. B. in seiner Schreibweise an literatenhaft gespreizter Anmaßung vorbeizukommen. Für Kunstwerke besitzt er ein fast virtuoses Einfühlungsvermögen. Er hat einen schnell erfassenden Blick für wissenschaftliche Zusammenhänge, aber noch einen engen Horizont für menschlich-ethische Kausalitäten, so daß er geneigt ist, bei anderen minderwertige Motive anzunehmen. So ist er, der sich der Schule längst entwachsen fühlt, ein unfertiger Mensch, der aber seine Erziehung aus eigenem Trieb vollenden wird.

Seiner kritisch analytischen Veranlagung und seiner geistigen Beweglichkeit würde der Beruf des Journalisten, den er sich zeitweilig wünschte, wohl mehr entsprechen, als der des Kaufmanns, den er einschlagen will.

P Er ist gegen manche seiner Mitschüler insofern bevorzugt, als er in kultiviertem, musikalischem Hause und in besonders glücklichem und innigem Zusammenleben seiner Familie aufgewachsen ist. So wurde er auch durch Erziehung, was er nach Veranlagung ist: Gefühlsmensch. Als solcher ist er einseitig und unduldsam gegen Menschen anderer Art. Er durchlebt die letzten Phasen einer reichen und stürmischen, aber scheu und verlegen verborgenen Jugendentwicklung, oft mit unvermitteltem Wechsel von heimlichem Enthusiasmus zu intimer Tragik, von körperlichen Dauerleistungen zu schneller Erschöpfung. So ist er noch eine unausgeglichene, unharmonische Seele mit dem Mittelpunkt im Unbewußten, in seinen Äußerungen gehemmt. Er bedarf hingebenden Verständnisses in seiner Umgebung, zu dem naturgemäß nicht alle Mitschüler fähig sind. Bei diesen verschafft er sich mehr Geltung durch Übersteigerung seiner Schwächen: seiner großzügigen Unordnung und seiner äußeren Einfachheit. Er ist in Gefahr ein Sonderling zu werden, wie sein von vielen verehrter Vater es war, der vor einigen Jahren gestorben ist. In pädagogischem Drang nimmt er sich jüngerer Mitschüler fürsorglich an.

Wie seine Stimmungen schwanken seine Schulleistungen. Nur innerhalb seines Gefühlsbereiches ist er ein klarer Kopf. Seine Selbstbeherrschung reicht dagegen nicht aus, sich zu kühler Ruhe zu meistern, wenn ihn Unlustgefühle bedrängen; dann wird er verstört und tölpelhaft unbeholfen im Verhalten, wie im schriftlichen Ausdruck. Sein Kunstempfinden ist ganz an Musik gebunden. Hier ist es echt und tief. Es kommt im regelmäßigen Konzertbesuch und im eigenen Cellospiel zum Ausdruck. Vielleicht ist sein ebenso starker Hang zu technischen und naturwissenschaftlichen Fragen als Bedürfnis zum Ausgleich seiner Einseitigkeit zu verstehen. Viele Stunden verbringt er in seiner Werkstatt, —, nicht in planlosem Basteln, sondern wie seine Jahresarbeit beweist, in selbstdurchdachter Arbeit. Dabei hat er sich äußerst geschickte Handfertigkeit erworben.

So träumerisch befangen er durch die Welt seiner Mitmenschen geht, — für Natur hat er ein offenes Auge und ein aufgeschlossenes Herz. Hier unter ursprünglichem, kernhaftem Volk fühlt er sich heimisch.

Im ganzen ist er ein innerlicher, noch widerspruchsvoller, chaotischer junger Mensch, ein romantisches Gemüt mit viel Instinkt für das Echte, noch ganz im Ringen um eine feste Form. Daher ist eine Prognose seiner Zukunft unsicher. Vermutlich wird er als Arzt seine Aufgabe nicht nur in medizinischer, sondern mehr noch in menschlich seelischer Hilfeleistung suchen und erfüllen.

Gutachten über die Klasse.

Jede Klasse prägt mehr oder minder eine Kollektivindividualität aus. Diese Oberprima war eine lebhafte, vielseitig, — vielleicht zu vielseitig interessierte, willig auch raschem Unterrichtstempo folgende Klasse. Zum Debattieren geneigt, aber nicht immer leicht bei der Sache zu halten, nicht immer mit der Geduld zur Vertiefung. Oft übermütig wie eine Meute junger Hunde, aber jedem energischen Anruf gehorsam. Ihr Verhalten drang nicht aus der Tiefe starker Gefühle und führte daher nie zu Exzessen. Schwere Strafen waren niemals nötig. Ihr derber und drastischer Schülerjargon war frei von Geschmacklosigkeiten, ganz frei von Zoten, offen freundlich und ohne Tücke. Eine intellektuell ästhetische Kultiviertheit herrschte über eine stillere Schicht ursprünglicheren Gemütslebens. Bewunderung des Großstädtischen, des internationalen Getriebes, wenn auch bei sicherer Trennung des Modernen vom Mondänen, geringes Naturgefühl und Verständnislosigkeit für Idylle erschwerten oft das Vordringen zu den eigentlichen Wertgrundlagen.

Diese Physiognomie der Klasse entspricht am ehesten den Schülern I, M und O, obwohl keiner von ihnen Führer der übrigen war. Beim Zusammentreffen so verschiedenartiger Charaktere werden immer bestimmte Eigenschaften dominieren

über rezessive, — im allgemeinen wohl die aktiveren. Dennoch sind die Klassenindividualitäten mannigfaltig und bei starker Gemeinschaft markant.

Führer der Klasse, nicht im Unterricht, aber bei allen Entschlüssen und Unternehmungen waren B und N. B, einer der stillsten und zurückhaltendsten, war der tragende Block der Klassenmeinung, auf den auch N, der organisatorisch fähigste, sich stützte. Zum Sprecher wählte die Klasse C, den Hüter der Ordnung, den Sekretär, obwohl er keinen bestimmenden Einfluß besaß. Die Schüler F, I und O waren neben N die Diskussionsredner; sie hatten aber nicht das Verantwortungsbewußtsein von N und B. Der Liebling der Klasse war E. — Die Schwerpunkte der verschiedenen Lebensäußerungen verteilen sich auf verschiedene Mitglieder der Gemeinschaft. Der Führer, der Organisator, der gewählte Vertreter, die hervortretenden Wortführer waren in diesem Fall immer andere Personen.

Auch vom Katheder aus gesehen zeigte die Klasse keine einheitliche Zuspitzung. Der zeugnismäßig beste Schüler war E, zugleich mit dem sichersten Instinkt für das Gute und Anständige, in keinem Sinn ein Streber. L war, in klarem Vorsprung, der menschlich reifste, im Sinne des Verstehens anderer Lebensform, in der Tiefe und Besonnenheit des Urteils, in der Bewußtheit einer sozialen Lebensaufgabe — kurz, der sozial Wertvollste; zugleich war er einer der „schlechtesten" Schüler. An intellektueller Begabung überragte O seine Mitschüler. In Obersekunda war er Primus, sank aber dann infolge seiner zu einseitig literarischen Neigungen zu einer mittleren Stufe herab. N war der rührigste und praktisch tüchtigste von Allen. A und F haben das Abitur nicht bestanden, während L, der nach der Notenbeurteilung gefährdeter als F schien, das Zeugnis der Reife erhielt. F hat jetzt gute Aussichten für die Wiederholungsprüfung; der willensschwache A wird den Versuch wohl endgültig aufgeben müssen. Den Schülern E, M und C wurde das Prädikat „Gut bestanden" zuerkannt.

Die Klasse umfaßte Schüler aus verschiedenen deutschen Landschaften. Die Stammeszugehörigkeit kommt, obwohl reine Typen selten sind, deutlich zum Vorschein beim Westfalen A, beim Friesen G, beim Ostpreußen H, beim Süddeutschen L, beim Berliner C, bei den Rheinländern M und I und dem Halbengländer B.

Die Gutachten zeigen verschiedene Stufen der Entwicklung auf. A, B, D, G, K sind in ihrer Charakterbildung im ganzen fertig; andere, wie P, F und I sind noch ganz in Gärung. Diese tragen widerstreitende Wesenszüge und sind schwerer zu beurteilen. Während die Gutachten mancher Jungen, z. B. K, H, E vor etwa 3 Jahren mit den heutigen übereingestimmt hätten, können sie von P, I und F auch heute noch nicht mit Sicherheit gegeben werden. Bei der Mehrzahl ist das Charakterbild zu festen Umrissen gelangt oder genügend deutlich zu erkennen.

Die meisten haben einen Beruf gewählt, der ihren Anlagen entspricht. H hat inzwischen seinen Beruf gewechselt; er wird nicht Philologe, sondern Landmesser, — ein glücklicher Entschluß für diesen kräftigen, ruhigen, zeichnerisch geschickten, geometrisch räumlich denkenden Jungen, der zum Lehrer gar zu schwunglos gewesen wäre. Auch K hat seinen Plan geändert; er studiert Medizin. Er gehört zu den farblosen, wenig plastischen Mischtypen, die für keinen Beruf besonders prädestiniert erscheinen. Die Mehrzahl, 9 dieser 15, wählte den Beruf des Vaters.

Kindespsychologie im Film III.

„Das Kind und die Welt" in den erstmaligen Tonfilmaufnahmen Kurt Lewins.

Von Martin Scheerer und Betti Katzenstein.

Als hier am gleichen Ort[1] methodische Betrachtungen zu dem ersten kindespsychologischen Film von Max Simoneit angestellt wurden, da schien uns der geglückte Ansatz dieses erfolgreichen Kulturfilms die großen Zukunftsmöglichkeiten darzutun, welche die Verwendung der Filmkamera sowohl innerhalb der Forschung selber wie auch bei der Verbreitung ihrer Erkenntnisse in Laienkreisen eröffnet. Zugleich aber erwuchs uns aus der Kritik die Frage, ob es nicht in noch stärkerem Ausmaß gelingen könnte, strukturpsychologische Einsichten über Entwicklungstatbestände „auf die Leinwand zu projizieren", ohne daß die damit verbundene Tendenz, zu popularisieren, dieselben verflachen oder entstellen müßte; mit anderen Worten, ob die Niveau-Verpflichtung wissenschaftlicher Seelenkunde mit den technischen, wirtschaftlichen und volkstümlichen Anforderungen des Films zu vereinen wäre? Wir glaubten diese Frage an Hand von konkreten Beispielen im positiven Sinn entscheiden zu können: am ehesten etwa für die filmische Darstellung und Fixierung des Werdeganges, auf dem sich in den verschiedenen Entwicklungsstadien die Welt für das Kind gestaltet und zugleich das Kind selbst mit seiner Welt formt. Um hierbei auch den totalen Eindruckswert der Wirklichkeitstreue zu erzielen, schien es allerdings erforderlich zu sein, die optische Wiedergabe mit der akustischen zu vereinen — was ja bei dem damaligen Stand der Tonfilmtechnik für die Erstlingsarbeit von Simoneit noch kaum in Betracht kam.

Jene beiden Aufgaben, einmal nämlich aktuelles Forschungsmaterial über die kindliche Genese der filmischen Behandlung und Publizität unverfälscht zugänglich zu machen, ein andermal den Tonfilm für die Kindespsychologie auf der Leinwand zu erobern, sind seitdem überzeugend gelöst worden. Kurt Lewin hat in dem Tonfilm „Das Kind und die Welt"[2] diesen Schritt vollziehen können. Zunächst ist die unerläßliche Voraussetzung erfüllt, daß die ausgezeichneten Bildaufnahmen und Tonwiedergaben (bis auf ganz wenige Ausnahmen) ohne jegliche Kenntnis der Kinder erfolgt sind. Daß es gelang, diese besonderen filmtechnischen Schwierigkeiten zu überwinden, ist ein Verdienst des Berliner Psychologischen Instituts, das im rein wissenschaftlichen Interesse langjährige Tonfilmstudien an Kindern unter Leitung Lewins durchgeführt hat. Der aufgeführte Bildstreifen stellt nur einen Ausschnitt aus den Ergebnissen jener Arbeit dar, die unter einem bestimmten Auswahlgesichtspunkte zusammengestellt und teilweise durch anderweitiges Bild- und Textmaterial ergänzt worden sind.[3] Daß gerade diese, für einen fiktiven Publikumsgeschmack hinzugefügten Schnörkel das Ganze eher abschwächen als verbessern, ist der wohl immer dann zu tragende „Erdenrest" von Konzessionen, wenn der Unternehmer „veranstaltet", und nicht die Wissenschaft als von ihm unabhängige. Ungeachtet dessen versinnbildlicht die Szenenfolge mit Exaktheit und Lebensnähe Treffendes aus dem Werdens- und Wirkenszusammenhang: Kind — Umwelt in seiner ganzheitlichen Verflechtung von Funktionsbedingtheit und

[1] 33. Jahrgang (1932) S. 454 ff.

[2] „Eine Tonfilmstudie über 8 Jahre Entwicklung, Aufbau und Lebensraum des Kindes."

[3] Von etwa 100 000 m Film der Arbeit Lewins kamen etwa 2000 m zur Vorführung.

Weltgehalt; zu besonderer anschaulicher Prägnanz kommt dabei das im Vordergrund stehende Thema: „Entwicklung des Lebensraumes vom Kinde." Gerade diese für Wissenschaft und Praxis gleich wichtige Problematik der sich akzentmäßig wandelnden Ausformung im Wachsen des personalen Raumes[1] beim Kind ist hier zum erstenmal in das Blick- — und wie man jetzt sagen kann — auch in das Hörfeld des Filmes gerückt worden. Im Unterschied zum Film von Simoneit, bei dem noch der Entwicklungsgesichtspunkt einer fortschreitenden Zunahme von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu überwiegen schien, wird uns von Lewin die Bedeutsamkeit von Reifungsdaten für das Gesamtverhalten und Erleben des Kindes vor Augen geführt. Es wird zur unmittelbaren Anschauung gebracht, wie der zunächst rein quantitative und formale Sinn des „Wachstums" ständig umschlägt ins Qualitative, in eine nicht bloß leistungsmäßig vermehrte, sondern auch inhaltlich veränderte Ausprägung des Lebensraums jeder Phase. Die dem Erwachsenen selbstverständliche und eindeutige Konstanz solcher Termini: Raum und Umwelt entlarvt hier gerade die Kamera, sie demonstriert deren psychologische Vieldeutigkeit und Relativität, indem sie die entwicklungsbedingte und jeweilig personal zentrierte Verschiedenheit dessen, was wir Räumlichkeit nennen, ansichtig macht. Scheint es ja meist derselbe Raum zu sein, in dem Erwachsener und Kind sich bewegen, als ob es immer dieselben Erlebnisgegenstände seien, mit denen beide es zu tun haben. Aber schon mit den Aufnahmen zu den ersten sechs Lebensmonaten beginnt die Welt sich wirklich vom Standpunkt des Kindes aus vor uns aufzubauen. So wird gezeigt, wie das, was als zwar begrenzter Wahrnehmungsraum dem Handlungsraum vorhergeht, „aussehen" dürfte, unter anderem etwa, wie sich wohl eine Kaffeekanne, eine Katze dem Auge des Säuglings präsentiert, und wie sie sich vorher Augen und Ohren in ihren Beachtungsrichtungen einspielten und allmählich gegenständlicher einstellten; in welch konkretem Sinn das Wort Schillers manchmal zutrifft, daß „dem glücklichen Säugling die unendliche Welt noch die Wiege ist", dafür gibt es eine Art Illustration, wenn beim Fortbewegen des Kinderwagens die nicht von ihm verdeckten, oberen Teile des Zimmers und der Möbelstücke wie Bergkuppen und Wolken am Himmel vorüberziehen, sehr drastisch aus der Liegeperspektive des Kindes aufgenommen. Es wäre wohl auch möglich, daß dieser Aspekt nun nicht nur in seiner Blickpunktscharakteristik vorgeführt, sondern zugleich die dabei wirksame Diffusität und Ausdruckshaftigkeit mitgegeben wird.

Die vom Alltag des Babys ausgewählten Bildfolgen vermitteln Typisches aus seinem Lebensablauf, der ja außer durch Nahrungsaufnahme und Schlafen von den zwei weiteren Weltinhalten des ausdrucksmäßigen Sozialkontaktes mit der Mutter und der Funktionsspiele beherrscht ist. Hier sind exemplarische Ausdrucksgebarungen für den Beschauer und Zuhörer festgehalten, so das Wechselspiel der Mienen von Kind und Mutter, wenn diese hereinkommt, wenn das Kind aufwacht, das Schreien, Trinken, Strampeln und Einschlafen, die Freude im Badewasser beim einen und die unwillige Befremdung beim anderen Kind, bis auch dieses den Lust- und Spielwert des Wasserplantschens erfahren hat. Daß das

[1] Vgl. hierzu W. Stern, Studien zur Personwissenschaft, 1931, Kap. V, und: Raum und Zeit als personale Dimensionen (erscheint demnächst im Bericht über den Internat. Kongreß f. Psychol. in Kopenhagen), und M. Muchow, Der Jugendliche und sein Raum, ebda.

sogenannte Funktionsspiel eben nicht nur Funktion des Spielens hat, sondern auch unbewußter Selbstunterricht ist — wie z. B. die Greifreaktionen auf Berührungsreize und später auf alles Gesehene die eigentlich dingliche Erfahrung an der Sichtwelt erst objektivieren helfen,[1] — das kommt filmisch geschickt zur Geltung. Die demgemäß dargestellten Situations- und Verhaltensmomente enthalten auch Hinweise auf das psychologische Problem der noch nicht differenzierten Subjekt—Objektsphären. Denn das Lallen, die Fuß- und Fingerspiele offenbaren außer dem Übungswert auch jenen Entdeckungsprozeß: hierdurch erst Kenntnis zu erwerben vom eigenen Körper-Ich und eigenen Körperraum, die Unterscheidung zwischen eigenen Gliedmaßen und fremden „Dingen". Dies veranschaulicht eine vortreffliche Wiedergabe von dem im Gitterbett sitzenden Säugling; noch scheinen seine durchs Gitter ragenden Füße für ihn nicht als „seine" Füße da zu sein, sie bewegen und berühren sich gleichsam noch selbsttätig.

Die Erweiterung dieses Wahrnehmungs- und Funktionsraumes zum Handlungsraum tritt in Erscheinung, wenn das Kleinkind schon auf dem Zimmerboden entlangrutschen und „kraxeln" kann. Dabei wird die Bereicherung kindespsychologischer Beobachtung durch die Filmkamera besonders anschaubar. Denn, wem sonst auch die Kennzeichnung dieses Stadiums als „Kriechwelt" geläufig ist, er wird hier doch überrascht von der qualitativen Andersheit dieser Welt zu der des Erwachsenen. Der Lebenshorizont ist durch das Kriechenkönnen eben nicht um ein bloßes „Mehr" erweitert, sondern gleichzeitig durch ein bestimmtes „Wie" verändert. Der Aufnahmeapparat offenbart uns den Aufbau der Zimmerwelt von unten, wie er für die Blickebene des Kindes „da ist"; das Kriechkind ist in einem mehrfachen Sinne erdgebunden, und sein Haften am Fußboden erzeugt eine ganz bestimmte Interessen- und Aktionssphäre, die gerade dort liegt, wo der normale Höhenradius des Erwachsenen nicht liegt: die Unterteile der Möbel, die Beine der Menschen bilden die Erlebnisperspektive — und dann die „Höhlen", nämlich die Hohlräume unter Sofa, Tisch und Stuhl; dies sind nicht Gegenstände, worauf man etwas legen und stellen kann, sondern das, worunter man agiert. Während das Objektiv beim Verfolgen der Kriechbewegungen und Aktionen des Kindes die Eigenschaften dieser „Froschperspektive" verdeutlicht, bringt es uns aber noch eine weitere Charakteristik des gleichen Stadiums näher. Das Kind macht gewissermaßen Entdeckungsreisen durchs Zimmer, man sieht, wie es mit der sich allmählich erweiternden Welt langsam fertig wird, wie ihm alles als Spielzeug in Betracht Kommende gleichzeitig zum unbewußten „Lernzeug" wird. In den gefilmten Details spiegelt sich mit Realistik der Reizhunger und die „Neu-Gier" wider, die aus einem Knopf, einer Garnrolle, einem Blatt Papier am Fußboden abenteuerhafte Experimentier- und natürlich auch Zerstörobjekte machen; und das zugleich in all seinem unsystematischen, ständigen Wechsel — ein Anschauungskapitel aus dem bekannten Beobachtungsinventar W. Sterns über die sprunghafte Unstetigkeit, die schon eine kurze Spieldauer beherrscht, wofür Kurt Lewin in seinen späteren Untersuchungen den treffenden Ausdruck von der „Feldsteuerung" des Handelns geprägt hat. So erhält der Zuschauer z. B. ein Bild von der verlockenden Wirksamkeit des Aufforderungscharakters, der einer

[1] Vgl. hierzu E. Lau, „Entwicklung des Greifens in der frühen Kindheit". Bericht über den XII. Kongrreß f. Psychologie. 1932.

Zuckerdose zukommt oder von dem herunterhängenden Tischdeckenzipfel ausgeht — und schließlich so unwiderstehlich wird, daß unter mühseligem Aufrichten bis auf die Zehenspitzen der Zipfel endlich erlangt und mit der Tischdecke natürlich auch alles Geschirr heruntergerissen wird. Die pädagogische Nutzanwendung für die Einstellung des Erwachsenen gegenüber solchen Attacken des Kindes auf seine Welt bietet das verständnisvolle Verhalten der Mutter, die aus der selbstverständlichen „Unschuld", mit der das Kind ahnungslos über Sinn und Zweck dieser Einrichtungen seinen Spielen nachgeht — keine „Schuld" macht.

Ein kleiner Lapsus muß allerdings vermerkt werden. Einmal hebt bei einer derartigen Gelegenheit die Mutter das Kind auf das Sofa und läßt es, um etwas zu holen, dort allein im Zimmer, worauf prompt das Kind Kletterversuche zu dem davor stehenden Tisch unternimmt; — eine Situation, bei der zumindest unklar blieb, ob die knapp vermiedene Gefahr des Herunterfallens aus dieser Höhe ein Warnungs- und Abschreckungssignal für unbedachte Mütter sein sollte oder ob die Angst des Zuschauers hier berechtigt war.

Welch ungeahnte Schwierigkeiten jedenfalls in den ersten Phasen des Gehenkönnens bei Hindernissen zu überwinden sind, das zeigt die wohl bestgelungene Situation des Films. Es geht dort nur wenige Stufen einer Terrasse herauf, wohin das im Garten spielende Zweijährige sich selbst und zugleich einen Ball heraufbefördern will. Der unermüdliche Eifer, mit dem das Kind diese Stufen auf allen Vieren zu erklimmen und dabei den immer wieder entrollenden Ball mit hinaufzubringen sucht, all das kommt photographisch weit besser zum Ausdruck, als es irgendein Beobachtungsprotokoll eines Kindespsychologen festzuhalten vermöchte; denn hier wird diese „Sysiphus-Arbeit", dem Besteigen eines Hochgebirges gleichkommend, von jedem miterlebt, und die Kamera bietet sozusagen die „wahrere" Wirklichkeit, wenn sie die Treppenstufen für uns so vergrößert, wie sie den Dimensionen des Kindes entsprechen.

Derartige Schlaglichter auf die Lebenszone des Zwei- bis Vierjährigen werden z. B. noch vervollständigt durch Szenen aus dem Zubettbringen des Kindes. Da der Vorgang das Gesprochene wiedergibt, so vermitteln sie lebendig das unvermerkte Hineingeraten ins Spielerische, jene vom zweckhaften Sinn des „Ausziehens" usw. immer wieder abspringende Verhaltensweise des Kindes — dann aber auch die listenreichen Versuche, die ganze Prozedur möglichst hinauszuzögern. Auch ein echtes „Schlafzeremoniell" lernt man kennen beim Gute-Nacht-Sagen: „Du mußt ja sagen" in formelhafter Wiederholung. Ob dies freilich, wie es der Film wohl glauben machen möchte, nur dazu dient, den Abschluß des Zubettgehens möglichst lange auszudehnen, und wie weit hier nicht noch andere, „magische" Erlebnisfaktoren im Spiel sind, bleibe dahingestellt.[1] Wenn der Film dann Beispiele vom Fiktionsspiel bringt, gewährt er gerade Einblicke in die Weltfassung dieser Entwicklungsperiode, bei der Wirklichkeit und Phantasie, noch zusammen verwoben, als Ineinander von Spielen und Lernen, von magischem Affekt und gegenständlichem Denken, von „Schein" und „Sein" jenes eigentümliche Zwischenreich ausmachen: das Spielalter. Dieser psychologische Sinn der Spielhandlung tritt durch die tonfilmische Fixierung recht plastisch hervor, etwa beim Umgang mit Puppen an der Art des Zubettbringens oder beim Nachahmen einer Kaffeegesellschaft. Als das Kind den Puppen Wasser aus dem Milchkänn-

[1] Vgl. zum Prinzipiellen H. Werner, „Einführung in die Entwicklungspsychologie" und H. Zeininger, „Die magische Geisteshaltung im Kindesalter".

chen in die Tassen gießt, fragt der Erwachsene: Was soll das sein? Darauf das Mädchen: „Das soll ... is Milch." Und als es vom Spiel genug hat, wird das Wasser wieder zurückgeschüttet mit dem Bemerken, „sie wollen nicht trinken".

Das hier naheliegende Thema „Kinderlüge" wird gleichfalls in einer Szene gestreift, wenn ein Knabe beim Pseudo-Telephonieren dem gar nicht vorhandenen Zuhörer erzählt, eben habe seine Schwester den Apparat heruntergeworfen usw. Dem Unterschied zwischen Lügen als bewußt zweckhaftem Täuschenwollen und dem Fabulieren hätte vielleicht prägnantere Ausführlichkeit gewidmet werden können. Das eine aber konnten die ausgewählten Spielhandlungen exemplarisch in die Darstellungsebene des Filmes rücken, nämlich die Einsicht, daß die Fiktion im Spiel sogar eine ganz besondere Funktion hat, nämlich das Verarbeiten der Erwachsenenwelt in kindgemäßer Weise durch die Hineinnahme jener Objektivität in die subjektive Erlebnisweise und damit zugleich in die Erlebnisreichweite des Kindes. Diese entwicklungspsychologische These drängt sich in praxi dem Betrachter dort auf, wo ihn der Operateur als heimlichen Zeugen am Eisenbahnspiel eines Knaben teilnehmen läßt. Man versucht dabei jene Verarbeitungstendenz dadurch zu versinnbildlichen, daß die einzelnen Aktionen, wie z. B. das Schienenabhorchen, das Weichenstellen, Streckenablaufen und Billettlochen von hineinkomponierten Bildern begleitet wird, die der Erinnerung des Knaben an erlebte Wirklichkeiten, vielleicht auch seinen Wunschphantasien über den künftigen Beruf entsprechen mögen. Vielleicht waren sie etwas zu sachlich-nüchtern im Vergleich zum Erinnerungs- und Wunschleben; aber sie demonstrierten durchaus beweiskräftig die waltende Tendenz, durch spielende Indentifikation die Tatsachenwelt sich zu eigen zu machen. Am eindringlichsten war dies, als der Junge die Schaffnerhaltung verkörperte und dann bei seinem Ausdrucksgebaren, während er die Eisenbahn als Stationsvorsteher „dirigiert".

Das Zusammentreffen und Zusammenfallen dieses Spielhorizontes mit dem Zweckraum des großstädtischen Lebens hat das letzte Kapitel des Films zum Gegenstand; es führt in das proletarische Milieu der Großstadtkinder zwischen 3 und 6 Jahren, für die der hauptsächliche Lebens- und damit der soziale Raum in den Haushöfen liegt. Und alle dort festgehaltenen Szenen unterstehen dem Leitmotiv, zu exemplifizieren, wie trotz der Enge und Lichtlosigkeit, trotz der nüchternen Betriebsamkeit der Erwachenen die Kinder es dennoch versuchen, in dieser ganz unkindlichen Umgebung sich ihre Welt aufzubauen, ihre entwicklungsgemäße Lebenssphäre zu sichern. Gerümpel, Schutt, herumliegende Ziegelsteine oder Lehm, Transportmittel, alles wird für die Kinder zum Spielmaterial oder besser: „ist" ihr Manövriergelände,[1] auf dem sie bauen, Versteck spielen, Kletterpartien machen und ähnliches. In einem Handwagen wird gerudert; Ziegel werden zerklopft; die Hofkatze wird gejagt, ein andermal bemuttert, die Treppe heraufgeschleppt usf. Es ist erstaunlich, daß die Kinder überhaupt noch Möglichkeiten und Platz er-finden, um Bewegungsspiele in diesem drückend beschränkten Aktionsbezirk ausführen zu können. Nur einmal weitet sich für einen Augenblick die Enge des Hofes zur lärmenden, unbestimmten Weite der Welt da draußen, als zwei der Kinder im Spieleifer zum Straßentor hinausgelaufen sind; aber für diese Altersstufe bietet der Straßenverkehr erst recht noch kein Spielgelände.

[1] Vgl. hierzu M. Muchow, Der XII. Kongr. f. Psychol. 1932. Hamburg.

Am wichtigsten ist wohl an dieser tonfilmischen Milieustudie die unmittelbar zwingende Einsicht, daß all diese Spiele immer wieder von der anderen Realität, dem zweckhaften Geschehen und Dasein der Erwachsenen durchkreuzt, unterbrochen und gehemmt werden. Ob ein Mädchen soeben um seine Puppe einen kleinen Zaun gelegt hat und unvermittelt der Hausmeister mit seinem Besen diese Miniaturwelt zerstören muß, oder ob unter der Plandecke eines Handwagens ein Zelt entstand und der nichtsahnende Besitzer beim Fortschieben diese ideale Höhle plötzlich zu Nichts werden läßt — solche und andere Bilder sprechen uns vom Spielraum des Großstadtkindes in einem doppelten Sinn: sie lassen in den Lebensraum jener Kinder so, wie er sich von ihnen aus gestaltet und von ihnen ständig neu erkämpft werden muß, hineinblicken und weisen zugleich auf die pädagogische Notwendigkeit hin, dem Großstadtkinde des Proletariats den wahren „Spielraum" erst zu schaffen.

Wohl mehr des Gegensatzes halber, nämlich um das berechtigte Bedürfnis nach Naturnähe und Bewegungsfreiheit ad oculos zu demonstrieren, endet der Film mit einigen Momenten aus Jugendwanderungen und Sportveranstaltungen älterer Kinder.

Sofern Anlaß zu kritischen Bemerkungen gegeben wäre, dürfte er kaum den wissenschaftlichen Aspekt betreffen. Daß manche Szene den Wunsch unerfüllt ließ, sie statt abgebrochen bis zu Ende ausgespielt zu sehen, um den Studienwert vollkommen zu machen, geht wohl zu Lasten der gleichen Bedingtheitszusammenhänge, die es notwendig erscheinen ließen, nicht sehr glückliche Texte von einer ebensowenig angebrachten Stimme sprechen zu lassen.

Es konnte hier nur versucht werden, durch einen skizzenhaften Inhaltsbericht mit dementsprechenden Erläuterungen einige Anhaltspunkte für den überaus positiven entwicklungspsychologischen und pädagogischen Gewinn zu geben, der mit dieser tonfilmischen Leistung erzielt worden ist. Die notwendige Anschauung kann dadurch nicht annähernd ersetzt werden — und dies beweist ja zugleich den Vorführungswert des festgehaltenen Materials.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Ein Institut für Kinderforschung in einer Kinderstadt.

Bericht über das „Mooseheart Laboratory for Child Research".

Ein Bericht über das neu gegründete Institut für Kinderforschung in Mooseheart, Ill., das ganz ungewöhnliche Möglichkeiten für systematische Forschungsarbeit nahezu auf allen Wissenschaftsgebieten, die mit der Entwicklung des Kindes zusammenhängen, bietet, dürfte auch auf das Interesse der deutschen Fachleute Anspruch erheben; dies um so mehr, als die Leitung des Instituts die Absicht hat, in der nahen Zukunft deutsche Forscher auf dem Gebiet der einschlägigen Wissenschaften aufzufordern, das Institut zur Ausführung experimenteller Arbeiten für kürzere oder längere Zeit zu besuchen.

Man würdigt die eigenartigen Möglichkeiten, die das gesamte Institut für Kinderforschung eröffnet, am besten durch Betrachtung der Tatsachen, die zu seiner Gründung führten. Seit 1913 besteht eine von der internationalen Vereinigung „Loyal Order of the Moose" gegründete und erhaltene Kinderkolonie in Mooseheart, Ill., die wegen ihres Umfangs und ihres ausgedehnten erzieherischen Be-

triebes mit Recht den Namen „Child City" („Kinderstadt") trägt. Geistig und körperlich gesunde Kinder der verstorbenen Mitglieder der genannten Vereinigung werden hier mit allen Mitteln moderner Erziehung umgeben. Die „Kinderstadt" umfaßt alle Altersstufen vom Säuglingsalter bis zur Reife. Auf einer großen und in einer schönen und gesunden Gegend gelegenen Fläche gebaut, bietet diese Kinderstadt für die normale körperliche Entwicklung der Kinder ideale Möglichkeiten. Der Freigebigkeit der Moose Organisation verdankt die Kinderstadt geeignete Mittel und erstklassige Erziehungskräfte.

Natürlicherweise drängte sich im Laufe der Entwicklung dieser merkwürdigen Erziehungsanstalt der Gedanke auf, sie mit einem Institut für Kinderforschung zu verbinden. Auf das Ersuchen des Verwalters der Kolonie haben sich im Jahre 1929 führende Persönlichkeiten auf dem Gebiete der Kinderforschung in Mooseheart zusammengefunden und nach sorgfältiger Prüfung der lokalen Verhältnisse die Errichtung eines Institutes beantragt. Die Begründung dieses Antrages umfaßte eine Reihe von Punkten, die wir, um die ungewöhnliche Eignung dieser Kinderstadt für die Führung eines Institutes für Kinderforschung zu zeigen, genauer angeben: 1. Ungefähr 1300 Kinder stehen für jede Art Beobachtung und Experiment innerhalb der Kinderstadt zur Verfügung. 2. Eine große Zahl von Kindern außerhalb Mooseheart steht unter der Fürsorge der Moose Organisation und kann zu Forschungsarbeiten mit herangezogen werden. 3. Die Verteilung der Geschlechter ist in allen Altersstufen ungefähr gleichmäßig. 4. Es besteht eine statistisch günstige Verteilung nach Alter. 5. Die Anstalt umfaßt Kinder von den gesamten Vereinigten Staaten sowie von Canada und Alaska. 6. Die Kinder stammen aus ziemlich gleichem wirtschaftlichem und sozialem Milieu. 7. Die Kinder können wissenschaftlicher Untersuchung und systematischer Beobachtung während längerer Zeit unterzogen werden. Eine Anzahl von Kindern verbringen die ganze Zeit von Geburt bis zur Beendigung der Mittelschule in Mooseheart. Durchschnittlich verbringen die Kinder ungefähr 8 Jahre in der Anstalt. 8. Die Sterbeziffer der in der Anstalt untergebrachten Kinder ist ziemlich gering. 9. Kinder, die im sozialen Verhalten und in der Schulleistung von der Norm abweichen, finden sich innerhalb der geistig Normalen. 10. Ganze Familien mit 1—8 Kindern, vielfach auch Zwillinge sind der Forschung zugänglich. 11. Eine beträchtliche Zahl hilfsbereiter Mütter hält sich in Mooseheart auf, manchmal über einige Jahre. 12. Umfangreiche und differenzierte Auskunft über die Kinder ist erreichbar von der Schule, der Familie und dem Arzt, die mit dem Institut in ständigem Kontakt stehen. 13. Die Moose Organisation ermöglicht die Verfolgung des weiteren Schicksals der Zöglinge, nachdem sie die Anstalt verlassen haben. 14. Die Schulen der Kinderkolonie sind nicht der Staatsverwaltung unterstellt, wodurch eine bequemere Zusammenarbeit zwischen dem Forschungsinstitut und den Schulen möglich ist. 15. Unterstützung seitens der verschiedenen Institute, die zu der Kolonie gehören, so z. B. ein großes Krankenhaus, usw.

Als Direktor des Institutes wurde Martin L. Reymert, damals Vorstand des Psychologischen Laboratoriums in Wittemberg College (Springfield, Ohio) berufen. Sein Name wurde, neben zahlreichen Arbeiten auf verschiedenen Gebieten der Psychologie, durch das von ihm im Jahre 1927 in Wittemberg College organisierte Symposion für Gefühl und Affekt, an dem alle bedeutenden amerikanischen und europäischen Psychologen teilnahmen, international bekannt.

Mit Rücksicht auf den sehr umfassenden Charakter des Institutes und auf den Arbeitsplan, der sich auf mehrere Wissenschaftsgebiete erstreckt, hielt es der Direktor des Institutes angezeigt, ein „Beratungskomittee" („adversory council") — bestehend aus führenden Persönlichkeiten in den betreffenden Wissenschaften — zu organisieren und das Institut in ständiger Zusammenarbeit mit diesem Komitee zu leiten. Mitglieder des letzteren sind unter anderen: Dr. John E. Anderson, Direktor, Institute for Child Welfare, University of Minnesota; Dr. A. J. Carlson, Prof. der Physiologie, University of Chicago; Dr. Edgar A. Doll, Director of the Department of Research, Vineland; Dr. Charles H. Judd, Direktor of the School of Education, University of Chicago, usw.

Entsprechend den Prinzipien, die den Gründern des Institutes vorgeschwebt haben, wird eine fruchtbare Verbindung rein wissenschaftlicher Forschung mit praktischen Gesichtspunkten versucht, indem die gewonnenen Resultate bei der Erziehung und Behandlung der Kinder nach Möglichkeit angewendet und erprobt werden. Ein Komitee für Kindererziehung („Child Guidance Unit") wurde also zunächst im Rahmen des Institutes gebildet, das jedes neu aufgenommene Kind von verschiedenen Gesichtspunkten aus untersucht. Auch die weiteren Anweisungen für die Behandlung jedes einzelnen Kindes werden provisorisch von diesem Komitee herausgearbeitet.

Nur kurz, zur allgemeinen Orientierung, die laufenden Arbeiten des Institutes:

Eine umfassende Untersuchung aller Kinder der Kolonie wurde in die Wege geleitet, die zurzeit noch nicht abgeschlossen ist. Dabei werden durch verschiedene Testverfahren: 1. die allgemeine Intelligenz, 2. die Leistung in allen wichtigen Gegenständen der Elementar- und Mittelschule, 3. die technischen Fähigkeiten, 4. die Persönlichkeit der Kinder geprüft. Der Hauptzweck dieser Untersuchung ist, eine Grundlage für die Beurteilung jedes einzelnen Kindes, für die Gruppierung in der Schule sowie in den einzelnen Abteilungen der Kolonie zu gewinnen. Zu erwarten ist ferner auch ein Ertrag dieser Untersuchungen für verschiedene Korrelationsprobleme sowie für Fragen, die mit der Brauchbarkeit verschiedener Prüfungsverfahren zusammenhängen. Ein in allen statistischen Details ausgearbeiteter Plan für die Prüfung dreier Verfahren (Otis Group Intelligence Scale, Morgan's Mental Test, Kuhlman-Anderson Intelligence Test) liegt von L. A. Mayer vor.

Parallel mit dieser Untersuchung wird auch eine eingehende Milieuforschung vorgenommen. Die näheren Lebensumstände der Kinder vor ihrer Aufnahme in die Kolonie sowie derjenigen ihrer Eltern werden genau registriert und mit den Ergebnissen der obenerwähnten Arbeit in Beziehung gesetzt.

Eine Reihe von Einzelproblemen werden in speziellen Untersuchungen in Angriff genommen. Dr. H. Gulliksen leitet eine größere Arbeit über das Problem der Mitübung. Die Bedeutung der Übung in bestimmten, zunächst ganz einfachen Tätigkeitsformen für anderweitige Leistungen oder für die Erlernbarkeit anderer Tätigkeiten wird untersucht. Der besondere Charakter dieser Untersuchung besteht darin, daß dabei parallele Experimente mit Tieren (Ratten) gemacht werden. Außerdem leitet Dr. Gulliksen eine Persönlichkeitsforschung über „Agressivität". — Der Autor dieses Berichtes macht Experimente über die Entwicklung der Gesichtswahrnehmung mit besonderer Berücksichtigung gestaltpsychologischer Probleme.

Ein Großteil der Arbeiten betrifft mehr die physiologische Seite der Entwick-

lung. Eine experimentelle Arbeit über Magenkontraktionen im Hungerzustande beim Kinde und über etwaige Zusammenhänge dieser Phänomene mit Anorexie wird von Mrs. D. Gulliksen geleitet. — Mehrere Arbeiten über Probleme der Ernährung sind teils von Mrs. Gulliksen, teils von Mitarbeitern der Home Economic Department der University of Chicago unternommen worden. — Systematische Beobachtungen über das Wachstum verschiedener Knochen sowie über Herzgröße sind unter der Leitung von Mitgliedern der medizinischen Fakultät der University of Chicago im Gange.

Mehrere Arbeiten umfassen pathologische Probleme. Besonders groß angelegt und für mehrere Jahre geplant sind die Untersuchungen über Sprachstörungen, insbesondere über Stottern, von James Carrol und über Enuresis (Bettnässe), geleitet von Herrn Direktor Dr. Reymert selbst. Die dabei auftauchenden Fragen werden von Zeit zu Zeit von Fachleuten der University of Chicago (ins. Prof. Carlson, Mitglied des Beratungskomitees) durchgesprochen. Beschreibung von Details über diese sehr verzweigten Arbeiten würde hier zu weit führen.

Die letzterwähnten Untersuchungen sind zugleich praktischer Natur, indem auch die sachgemäße Behandlung der in der Kolonie vorkommenden Fälle der genannten Störungen versucht wird. Ein ständiger Kontakt wird ferner mit dem Psychiatrischen Institut der University of Chicago aufrecht erhalten, um Kinder, die irgendwelche Störungen aufweisen, — insbesondere die schwer erziehbaren — rechtzeitig zu finden und, soweit möglich, klinisch zu behandeln. Man bereitet auch auf diesem Gebiet ein größeres Forschungsprogramm vor.

Dieser sehr skizzenhafte Bericht läßt schon den umfassenden Charakter des neuen Institutes für Kinderforschung erkennen. Es steht zu hoffen, daß die Arbeiten des Institutes, welches seiner Anlage und seinem Material nach die Vereinigung aller wichtigsten Gesichtspunkte der Kinderforschung gestattet, wertvolle Ergebnisse bringen wird.

Mooseheard, Illinois, U. S. A. Ludwig Kardos.

★

Testheft zur Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres.

Für Begabungsprüfungen, die beim Übergange von der Grundschule zur höheren Schule nötig werden, hat das Institut für experim. Pädag. und Psychologie des Leipziger Lehrervereins ein Testheft im Selbstverlage herausgegeben. Es sei hier vorerst nur angezeigt. Eine kritische Besprechung auf Grund seiner Durchprüfung im Psychologischen Institut Hamburg wird folgen. Das Heft enthält 13 verschiedene Tests (für sprachliche, logische und rechnerische Befähigung, Auffassung, Gedächtnis, komplexe Intelligenzleistungen, Konzentration und Arbeitstempo). Mit ihm sind in Leipzig und an zahlreichen anderen Orten Sachsens bei Prüfung für die Sprachklassen schon ausgedehnte Versuche unternommen worden. Umfang 12 Seiten. Der Einzelpreis beträgt 20 Pfg., ab 50 Stck. Nachlaß.

Im inneren Zusammenhange mit dem Testheft steht Band 20, II. Teil der Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten aus diesem Institut, herausgegeben von Johannes Schlag, Verlag der Dürrschen Buchhandlung (Leipzig 1933). Er bringt, von Johannes Burkersrode und Mitarbeitern bearbeitet, die Anweisungen mit eingehender Beschreibung und Auswertung des Teststoffes zur Feststellung der Gutbegabten bei Prüfungen und Schülerbeurteilung. Außer einem Test-

heft ist diesem Bande noch ein Lösungsblatt zur Erleichterung der Durchsicht (Nr. 383), eine Korrekturschablone (Nr. 384) und ein Ergänzungblatt zur Weiterbeobachtung der mit dem Testheft geprüften Schüler (Nr. 386) beigegeben. Der Umfang des Bandes, der auch den Institutsbericht für 1931 enthält, beträgt 68 Seiten. Preis einschließlich aller Beilagen 2 RM., zuzüglich Porto. Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder vom Institut Leipzig C 1, Kramerstr. 4 II.

★

Nachrichten.

1. Prof. Dr. Gustaf Deuchler in Hamburg, verdient durch seine bildungspsychologischen Arbeiten und sein bedeutendes Wirken für die akademische Lehrerbildung, hat am 23. Februar d. J. das 50. Lebensjahr vollendet.

2. Der 6. Studiengang zur Ausbildung an Hilfsschulen, Sprachheilschulen und Erziehungsanstalten beginnt im April 1933. Er wird veranstaltet von dem vom Preußischen Unterrichtsministerium mit dem Magistrat Halle (Saale) eingerichteten Heilpädagogischen Institut. Das Institut steht in enger Verbindung mit der Universität. Den einjährigen Studiengang schließt eine staatliche Prüfung im März 1934 ab. Die wissenschaftliche Ausbildung erfolgt in den Instituten der Universität und durch Vertreter der Medizin und Erziehungswissenschaft aus der Provinz Sachsen, die methodisch-praktische in der Zentralhilfsschule und der Zentralsprachheilschule der Stadt Halle. Eine technische Ausbildung geben besondere Kurse. Vorbedingung zur Zulassung ist die praktische Erfahrung am normalen Kinde und die Befreiung vom Schuldienste.

3. Im Jugendsanatorium Dr. Isemann, Nordhausen am Harz, beginnen im April neue kostenlose Kurse für Praktikantinnen und Praktikanten zur Einführung in die Heilpädagogik. Über die Ausbildung und die Bedingungen sowie über Wohnung und Beköstigung gibt die Leitung Auskunft.

★ ★

Schrifttum.

Schwenger, Dr. Rudolf, Die betriebliche Sozialpolitik im Ruhrkohlenbergbau. Verlag Duncker & Humblot, München 1932. 244 S. 9.50 M.

Der pädagogische Gehalt dieser Schrift rechtfertigt ihre Besprechung auch in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie.

Innerhalb der Grundsätze der Betriebssoziologie von Prof. Goetz Briefs untersucht der Verfasser die Sozialpolitik im Ruhrkohlenbergbau. Der Wandel des Denkens der letzten Jahre zeigt sich innerhalb der Sozialpolitik genau so wie anderswo. Es wird erkannt, daß nicht allein der wirtschaftliche und technische Faktor den Aufschwung einer Industrie bedeutet, der menschliche Faktor umfaßt auch in dieser Hinsicht eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Sozialpolitik will nicht mehr nur Korrekturmaßnahmen für Auswüchse und „rotes Kreuz hinter der Front des Betriebes sein, sondern eine an die Betriebsrealitäten anknüpfende, von sozialethischen Maßstäben oft unklarer und widerspruchsvoller Art geleitete soziale Durchforschung des Betriebes darstellen“ (G-Briefs in A. Vierkandt: „Handwörterbuch der Soziologie“, Stuttgart 1931, unter „Betriebssoziologie“).

Schwenger macht diese neuartige betriebliche Sozialpolitik im Ruhrkohlenbergba u auf Grund empirischer Untersuchungen klar. Gerade im Bergbau unter Tage ist dem Bergmann eine besondere Verantwortung auferlegt, da doch das Leben vieler Kameraden in seiner Hand liegt. Die Unfallstatistik, die bei vielen fremden, d. h. nicht ortsansässigen Arbeitern stets anwächst, macht eine Wohnungs- und Siedlungspolitik im Ruhrgebiet schon bald für die Seßbarkeit des Arbeiterstandes nötig. Man erkannte ferner, daß trotz bester technischer Maßnahmen und behördlicher Überwachung die menschliche Unzuverlässigkeit (Ermüdung, Ablenkung der Aufmerksamkeit, Sorglosigkeit u. a.) einen sehr großen Faktor für die Unfälle abgibt. So bemühen sich seit einigen Jahren die Betriebe um eine besondere Vorbildung der jugendlichen Bergmänner.

Die Eignungsprüfungen, die besonders nach der Unfallneigung angestellt werden, werden an manchen Zechen noch nach der Methode Poppelreuter, an anderen nach der Methode Leidenroth vorgenommen. In besonderen Lernecken und Lernrevieren bilden einige Werke heute ihren Nachwuchs unter der Leitung von Meisterhauern und Ingenieuren aus. Eine solche Ausbildung kennt man erst seit den Jahren 1922 und 1925.

Neben der beruflichen Ausbildung wissen die Werke heute auch die charakterlichen Eigenschaften des Bergmanns zu schätzen. Denn Eigenschaften wie Verantwortungs- und Pflichtbewußtsein, Umsicht, Sorgfalt, Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Geistesgegenwart, Entschlußkraft, Umstell- und Anpassungsfähigkeit sind nicht arbeitstechnischer Art, sondern sind Charaktereigenschaften, die dem Bergmann in besonderer Weise eignen müssen. Jugendliche und ältere Arbeiter umfaßt man in der sogen. Werkspflege, die die Arbeiter zu Feiern, aber auch zu Bastelarbeiten, Schulungskursen zur Fortbildung u. a. zusammenschließen. Besondere Zeitungen, Bibliotheken, Vereine u. a. bilden Möglichkeiten zum außerbetrieblichen Zusammenschluß. Nicht allein die Bergmänner selbst, auch die Familienangehörigen suchen die Werke weiterzubilden. Ausgehend davon, daß den Arbeiter größere Zufriedenheit erfüllt, wenn seine Familie ein Heim hat und von einer guten Hausfrau und Mutter verwaltet wird, ging man dazu über, in Hauswirtschaftsschulen, Kochkursen, Kindergärten und Horten u. ä. die Töchter und Frauen zu sammeln, um ihnen Hilfe und Anleitung zu einem geordneten Haushalt zu geben. Wohnungs- und Siedlungsvereine sorgen neben Konsumanstalten für das außerbetriebliche Leben des Menschen.

Die Stellung des Arbeiters im Betrieb wirkt aber auch in das außerbetriebliche Leben. Die sozialen Verhältnisse richten sich nach dem Betrieb, was Stellung, Ansehen, Wertung u. a. angeht. Aufstiegsmöglichkeiten sind dem Bergmann in jeder Weise gegeben. Von der Pieke bis zum Generaldirektor kennen wir genug Beispiele.

Die Untersuchungen, von Goetz Briefs geleitet, von Schwenger hier für das Ruhrkohlengebiet wissenschaftlich ausgewertet, stellen auf diesem betriebssozialpolitischen Gebiet etwas Neues und für die wissenschaftliche Welt Interessantes dar. Man kann auch vom pädagogischen Gesichtspunkt aus nur eine Erweiterung dieser Untersuchungen auf andere Industriezweige wie Braunkohlen-, Textil-, Chemie- u. a. Industrien wünschen.

Wir gewinnen hier Einblick in die Pädagogik der Werke. Diese erstreben heute nicht mehr nur die technische Eignung, auch sie wollen heute den ganzen Menschen erfassen. Deshalb finden wir auch eine solche starke Wertung der charakterlichen Eigenschaften. Die psychologische und pädagogische Auswertung der Ergebnisse wird in den verschiedenen Industrien mannigfacher Natur sein. Es entsteht hier ein wissenschaftlicher Zweig neuer psychologischer und pädagogischer Forschung, für den wir G. Briefs überaus dankbar sind. Die neuen Einblicke in die soziale Welt des Industriearbeiters und seine Wertung innerhalb und außerhalb des Betriebes zeigen neue Wege, die aus der heutigen Stellung des vorzüglich sozialindividualistisch eingestellten Unternehmers hervorgehen. Es gilt in allen diesen Maßnahmen eine Entfremdung zwischen Arbeiter und Betrieb zum Vorteil beider herbeizuführen.

Münster i. W. W. G. Schuwerack.

Kassner, Rudolf, Physiognomik. München 1932. Delphinverlag. 175 S. 45 Tafeln. 10,—M.

Das Buch setzt frühere Arbeiten K.s an einem physiognomischen Weltbild fort. Es ist gleichsam eine praktische Anwendung, Gesichter zu lesen, überhaupt Menschen zu sehen. In 48 Kapiteln behandelt K. diese Kunst der Schau einer Wesenheit des Menschen. Überall verbindet er seine Ausführungen mit zahllosen Nebenbetrachtungen über Kulturfragen, Völkerkunde, Tierpsychologie. Kernstück ist die Analyse der 45 Bildtafeln, die Menschen der Vergangenheit und Gegenwart aus allen Distrikten menschlicher Leistungsbreiten vorweisen und die übrigens auch reproduktionstechnisch hervorragend sind. So entsteht gewissermaßen eine Anthropologie und eine Synthese vieler Einzelmerkmale, denen sich K. früher gewidmet hat. Die Beigabe der Bilder, aber auch der hier gebotene Stil, machen dieses Werk klarer als vormalige Veröffentlichungen des Verfassers. Die essayistische Form ist nicht vom Übel; sie wirkt anregend und vielseitig-umspannend. Es handelt sich um kein „Lehrbuch", und K. wird auch niemals ein Lehrbuch schreiben: aber die Wissenschaft bedarf solcher Grenzzonenbeiträge unbedingt, um lebendig zu bleiben. Nicht umsonst wurde Carus, Bahnsen u. a. wiederum neu herausgegeben in unseren Tagen. K.s Werk reiht sich diesen Strebungen nach lebendiger Seinswissenschaft an, und man wird es immer mit Vorteil genießen können.

Stuttgart. Fritz Giese.

Fahrenkamp, Karl, Der Herzkranke, Stuttgart 1931, 287 S. 13,50 M.

Wenn dieses Buch in vorliegender Zeitschrift genannt werden soll, so geschieht es, weil es ein Musterstück jenes neu entstehenden Gebietes zwischen Medizin und Psychologie darstellt: einen Beitrag zur Biologie der Person. F. legt den Schwerpunkt auf die psychophysischen Beziehungen beim Komplex „Herzkrankheit" und gelangt so zu Feststellungen, die sowohl für den Mediziner von erheblicher Bedeutung wie für den Psychologen von beachtlicher Werthaftigkeit sind. Man muß erinnern an die Ausführungen Watsons, der

wiederholt betont, wie wenig wir bewußtseinsgemäß das formulieren, was die ältere Psychologie Organgefühle nannte und was erlebnisbedingt in dem zum Ausdruck gelangt, was wir Allgemeinbefinden der Totalperson heißen. Der Verf. gibt an Hand reicher Kasuistik und unter Vorweisung vielfacher graphischer Darstellungen einen Überblick über das Krankheitsbild der sog. Herzneurose, die Beschwerden bei Mitralstenosen, bei arterieller Blutdruckerhöhung, bei Angina pectoris, gestörtem Rhythmus usw., erläutert in je einem Einzelkapitel die Frage operativer Eingriffe bei Herzkranken, das Problem der Dekompensation der Patienten und die Frage seelischer Behandlung von Herzkrankheiten. Dabei wird insbesondere stets das Bezugsverhältnis zwischen subjektiver und objektiver Arbeits(bezw. Leistungs)fähigkeit, die Proportion zwischen objektivem Befund und subjektiver Beschwerde dargelegt. Es zeigt sich dabei nicht nur die Diskrepanz zwischen subjektiv-objektiv bei gewissen nervösen Störungen, sondern als noch entscheidender der Mangel an Krankheitsbewußtsein bei objektiv vorliegender Insuffizienz. Damit hat F. ein ganz grundsätzliches Personalproblem angeschnitten, das vor allem auch hohe Bedeutung zur Theorie der Person haben muß und weitergehende psychologische Analysen herausfordert. Daß er demgemäß eine keinesfalls 100 %ige Bejahung psychotherapeutischer Methoden aussprechen kann, versteht sich von selbst. Für den Pädagogen ist das Buch wichtig, weil es gerade ein in der Jugend gelegentlich sehr aktuell werdendes Leiden psychologisch und funktionell behandelt. Insbesondere Heilpädagogen sollten das treffliche Werk studieren.

Stuttgart. Fritz Giese.

Karl Georg Gassert, Psychologie der Kindes- und Jugendreligion. Versuch einer psychologischen Grundlegung der Methodik des Religionsunterrichtes. Bühl (Baden) 1932. Konkordia A.G. 141 S. M. 3.50.

Ein historischer Überblick und einige Ausführungen über methodische Fragen eröffnen die Schrift. Ihr Hauptteil geht der Kinderreligion, der religiösen Entwicklung des Jugendlichen und beider Beeinflussung durch das Milieu nach. Soziologische und sozialpsychologische Betrachtungen schließen ab.

In seinen religionspsychologischen Untersuchungen vermeidet der Verfasser jegliche spekulativen Herleitungen; er versucht vielmehr auf empirischem Wege an die Wirklichkeit kindlichen und jugendlichen Lebens heranzukommen, sie festzustellen, zu zergliedern, zu beschreiben und so zu allgemeineren Einsichten zu gelangen. Hinter den Untersuchungen stehen vor allem persönliche Erfahrungen im freien und schulgebundenen Umgange mit Kindern; mitunter auch das statistisch verarbeitete Material aus Umfragen. Ausgiebig ist vor allem das praktisch religiöse Verhalten bedacht worden.

Den Gegenstand der Schrift haben in jüngster Zeit Psychologen, Theologen und Schulerzieher mit besonderem Eifer behandelt. Man kann auch dem Beitrag von Gassert manche Förderung danken. —r.

Pear, T. H., The Art of Study. London, Kegan Paul, Trench & Trubner, 1931. VIII und 118 Seiten. 3.6 Sh. Leinen.

Dieses vielbesprochene und gelobte, seinen Erfolg in Wirklichkeit aber nur aus seiner guten literarischen Abfassung beziehende Buch, ist mehr in seinen negativen Seiten ein gutes Lehrmittel für solche, die die Problematik der Lehr-Anweisung beschäftigt, als in dem Positiven, das es bietet. Pear will eine Anleitung für wissenschaftliches Arbeiten geben und behandelt in kurzen Abschnitten den Lernbegriff, tierisches und menschliches Lernen, Lernbegabung, „wie zuzuhören", sich zu konzentrieren, Studienpraxis, Ökonomie des Gedächtnisses, Lernerfolg usw. Die klare kurzsätzige und bilder- und anekdotenreiche Abfassungsform besticht. Die durchgängige Apodiktik macht aber schon im Eingang an der tiefere Pädagogik des Buches zweifeln. Und beim Hineinlesen erweist sich „sein Geist" als der eines amüsanten Konversationalismus, dem die tiefere pädagogische Sinnbestimmtheit mangelt. — Lernanweisungen sind Direktiven, die mit größerem Verantwortlichkeitsgefühl gegeben werden müssen, als es auf irgendeinem anderen Lebensgebiet erforderlich ist. Von welchem weltanschaulichen Standpunkte aus diese Anweisungen gegeben werden, ist an sich gleichgültig. Das Entscheidende ist, daß sie auf einer pädagogischen Tiefgründigkeit basieren und didaktisch so durchgebildet sind, daß sie wirklich den Leser führen und den Leistungswillen richten. Mögen anekdotische Mitteilungen, wie, daß der Verfasser einen sanktuarischen Arbeitstisch hat, an dem er weder ißt noch „novels" liest als vorbildliche Verhaltungsregeln in den Memoiren eines Großgeistes der Menschheit sich Nachahmungsvertrauen verschaffen, so doch schwerlich von jemandem, der u. a. rät, daß man „intelligently" und nicht „stupidly" studieren müsse, der hervorhebt, daß handgeschriebene Kollegehefte familärer, wärmer und intimer als getippte Notizen seien und daß es zwei Arten von „stupidity" gäbe, die von „knowing" und die von „feeling in the unrigth way", und dessen letzter Weisheitsschluß, was ein gutes Gedächtnis sei . . ." „to be exact" lautet.

Alsfeld. Ernst Harms.

Die Auffassungen vom Staat bei Jugendlichen.

Von Wilhelm Arp.

Die vielbeklagte Trockenheit und Langweiligkeit des bürgerkundlichen Unterrichts liegt m. E. daran, daß er eine Fülle von juristischen, politischen, ökonomischen, soziologischen, statistischen, geographischen und historischen Kenntnissen zu übermitteln sucht, ohne die Staatsanschauung und das Staatsdenken zu bilden. Welche Möglichkeiten für einen elementaren Staatsanschauungsunterricht schon in der Grundschule — neben der beliebten Benutzung fragwürdiger Veranschaulichungsmittel[1] — bestehen, wird andernorts zu zeigen sein. Hier soll nur eine Möglichkeit für die Oberstufe der Volksschule, für die Berufsschule und höhere Schule, ihre Schüler zum selbständigen Nachdenken über den Staat anzuregen, psychologisch begründet werden.

Daß dem Jugendalter ein Denken in der Idee gemäßer ist als das Anschauen der Wirklichkeit, darüber sind sich die deutschen Jugendpsychologen der Nachkriegszeit völlig einig, wie die folgenden Zitate zeigen:[2]

O. Tumlirz: Auch für den Übergang vom gegenständlichen und anschaulichen zum beziehlichen und unanschaulichen Denken scheint der Beginn der Geschlechtsreife den Wendepunkt zu bedeuten.

Ch. Bühler: Alles in allem scheint es, als wenn in der Pubertät eine stärkere Abtrennung des dialektischen und abstrakten Denkens von der Anschauung erfolgte.

W. Hoffmann: Man hat daher der Jugend eine philosophische Neigung zugesprochen. Sie selbst bezeichnet diese Art des Philosophierens mit dem psychologisch viel treffenderen Ausdruck „Problemewälzen".

W. Stern: Das Bedürfnis, hinter der Vielheit der Erfahrungsdinge eine Einheit, hinter ihrer Zufälligkeit den tieferen, idealen Sinn zu suchen, kann man als weltanschaulichen Trieb bezeichnen. Er erwacht in der Tat erst nach Abschluß der Kindheit.

E. Spranger: ... von Tatsachenkenntnissen ... ist beim Jugendlichen nicht die Rede. Aus der Subjektivität seines Blutes wächst eine Idee. Sie bejaht er mit ganzer Kraft, unbehindert durch Gegeninstanzen in Wirklichkeit und Wertreich.

Also wäre der Jugendliche auch geeigneter und geneigter, über den Staat in der Idee nachzudenken, als den Staat in der Wirklichkeit zu durchdenken oder anzuschauen. Diese psychologische Erkenntnis könnte der bürgerkundliche Unterricht anwenden, indem er die Jugendlichen etwa, ohne sie allzusehr mit dem Detail des gegenwärtigen öffentlichen Lebens zu langweilen, mit den ewigen Fragen nach Wesen, Zweck, Existenzberechtigung und Entstehung des Staates

[1] A. Hedler bezeichnet sogar „Tabellen und Statistiken" als „Anschauungsmittel im staatsbürgerlichen Unterricht" (Vergangenheit und Gegenwart. Jg. 21, 1931 S. 476—483).

[2] O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1919 (1), 1925 (2) Bd. 1, S. 167. Ch. Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1921 (1), 1927 (4) S. 124. W. Hoffmann, Die Reifezeit. Leipzig 1921 (1), 1930 (3) S. 120. W. Stern, Grundlinien des jugendlichen Seelenbildes. In: Erziehungsprobleme der Reifezeit. Hrsg. von H. Küster. Leipzig 1925 S. 38. E. Spranger, Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925 (1), 1929 (11) S. 217. — Sperrungen im Text zum Teil vom Verfasser.

überhaupt sich befassen ließe, sie also erst einzeln zur Produktion und dann gemeinsam zur Diskussion eigener Staatstheorien veranlassen würde.[1]

Daß solche Unterrichtsversuche gelingen werden, scheinen mir Forschungsversuche zu beweisen, von deren Ergebnissen hier eine Probe vorgelegt werden soll. Wenn wir nämlich über die Stellung der Jugend zum Staat nicht nur wie bisher auf Kongressen, Verfassungsfeiern und Parteitagen schöne Reden wechseln, sondern auch endlich zutreffende Urteile fällen wollen, müssen wir sie empirisch untersuchen trotz der Resignation Sprangers, der „bewußt auf eine Darstellung des besonderen Inhaltes, den die politischen Ideale der gegenwärtigen Jugendgeneration zeigen", verzichtet.[2] Berücksichtigen wir dabei weder die tagespolitischen Forderungen und parteipolitischen Bindungen der Jugendverbände[3] noch die oberflächlichen Kenntnisse der Jugendgeneration von unserm unbeständigen Staatsleben,[4] so vermeiden wir nicht nur, daß „in einem Jahre völlig umgeschrieben werden" müßte, „was heute darüber gesagt würde", sondern nähern uns gerade damit der eigentlichen bildungspsychologischen Frage: Wie ergreift und verarbeitet die Jugend seelisch-grundständig und geistig-selbständig die ewigen Staatsideen in ihren eigenen Staatstheorien, Staatsutopien, Staatsidealen und politischen Programmen?[5] Gerade die jugendlichen Staatstheorien verlebendigen

[1] Ansätze weisen bereits in diese Richtung: G. F. Muth, Lerngerüst zur Kunde von der Gemeinschaft. Neu-Isenburg 1931, faßt zusammen die Protokolle von Diskussionen, in denen die Schüler einer Aufbauschulklasse von UII bis OI die staatliche Wirklichkeit selbständig durchdenken. W. Heering, Staatsbürgertum und Staatsbürgerkunde. Potsdam 1931, analysiert als bürgerkundliches Bildungsgut nicht nur die geschichtliche Wirklichkeit des Staates im Besonderen und Allgemeinen, sondern auch die Staatsidee. Nach Mitteilung von P. Wetzel werden am Wilhelmgymnasium in Hamburg nach vorangehender Lektüre im deutschkundlichen Unterricht den Abiturienten anonyme Quellenstücke staatsphilosophischer Schriften zur Interpretation vorgelegt. Nachdem ich (W. Arp, Das Staatsbewußtsein. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Hamburg, Broschek, 1930) schon eingehend untersucht hatte, wie die staatliche Wirklichkeit und Ideenwelt im Anschauen, Denken, Fühlen, Werten, Wollen und Handeln des Einzelnen lebendig werden können, hat Th. Litt „Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung" (Leipzig 1931) noch dialektisch behandelt.

[2] Spranger, Psychologie des Jugendalters. S. 211. Ebenda die im Text folgenden Zitate.

[3] Vgl. daraufhin z. B. Die neue Jugend. Hrsg. von R. Thurnwald. Leipzig 1927, insbesondere Bd. 2.

[4] Vgl. daraufhin E. Cosack, Die staatsbürgerlichen Vorstellungen der weiblichen Jugend. Untersuchung zur Seelenkunde und Erziehung des weiblichen Geschlechts auf Grund von Erhebungen in Rheinland und Westfalen. Münchener Diss. nach 1918 in Maschinenschrift. Ref. A. Fischer. Auszug u. Kritik bei Arp, Staatsbewußtsein. S. 4—8. Ferner A. Bär, Über den Stand der staatsbürgerlichen Volksbildung. Der Heimatdienst. Jg. 10, 1930 S. 319—322. Bericht über eine Rundfrage der Reichszentrale für Heimatdienst.

[5] Von den unveröffentlichten Untersuchungen darüber regte G. Deuchler an: H. Bauer, Untersuchung der allgemeinen Grundlagen des Gemeinschaftsbewußtseins und seiner Entwicklung. Ein Beitrag zur Sozial- und allgemeinen Pädagogik. Tübingen 1923. Auszug u. Kritik bei Arp, Staatsbewußtsein. S. 8—11; aus meinen akademischen Übungen gingen hervor: W. Wahlstedt, Die Staatsauffassung des Jugendlichen, dargestellt auf Grund einer Rundfrage bei hamburgischen Gewerbeschülern. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Hamburg 1931 u. H. Schmidt, Kindliche Staatsutopien, dargestellt auf Grund von Niederschriften großstädtischer Volksschüler im Alter von 10 bis 14 Jahren. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Hamburg 1931.

ständig, wie sich zeigen wird, „alle Grundideen, die das Leben der Erwachsenen in Deutschland (ja in allen Ländern und Zeiten! — der Verf.) erfüllen und zerklüften ..."

Über die jugendlichen Staatstheorien ist das Material gesammelt durch eine gegenständlich systematische, jugendgemäß geeichte, motiviert und prophylaktisch eingeführte, schriftlich und häuslich von kleineren Gruppen beantwortete Rundfrage, deren komplizierte Technik hier nicht näher erörtert werden kann. Dieses Material soll hier nicht quantitativ-statistisch bearbeitet werden. Es handelt sich also weder um die Korrelationen zwischen bestimmten Theorien zu den verschiedenen Fragen nach Wesen, Zweck, Existenzberechtigung und Entstehung des Staates untereinander noch um die Korrelationen zwischen verschiedenen Theorien zu einer von diesen Fragen einerseits und Alter, Geschlecht, Schule, Beruf, Stand, Klasse, Partei, Konfession, Nationalität der Vpn andererseits. Vielmehr sollen nur einige typische Fälle aus dem Material qualitativ-deskriptiv bearbeitet werden, so daß eine vorläufige Übersicht über die wichtigsten Formen jugendlicher Staatstheorien erlangt wird. Dabei handelt es sich also zunächst um eine Klassifikation der jugendlichen Äußerungen nach einem Kategoriensystem, das ich in meiner Arbeit über das Staatsbewußtsein S. 64—76 auf einem wesensanalytisch-strukturtheoretischen Wege gewonnen habe, und sodann um eine Explikation der häufig nur mit Sprachschlacken besetzten Gedankenfragmente, wobei die Gefahr einer Interpolation möglichst zu vermeiden ist.

Aus zwei Gründen sind vorwiegend proletarische Jugendliche als Vpn. gewählt. Einmal hat die vorherrschende Jugendpsychologie die proletarische Jugend gegenüber der bürgerlichen vielfach vernachlässigt. Und dann sollte gezeigt werden, daß die alte Unterscheidung von den beiden Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung, nämlich die handarbeitende Jugend zu staatsbürgerlichen Tugenden zu erziehen und die oberschichtige Jugend auch in höheren staatsbürgerlichen Einsichten zu unterrichten, nicht auf psychologischen Argumenten beruht, sondern politische Tendenzen verfolgt. Um zu unterstreichen, daß auch ein unzulänglicher Ausdruck einen beachtenswerten Gedanken enthalten kann, sind die folgenden Beiträge der Jugendlichen lautgetreu wiedergegeben.[1]

[1] Abkürzungen:
A—W = Vpn
A_1, A_2 = verschiedene Beiträge derselben Vp.
B* = Vp aus Neumünster
O** = Vp aus Hamburg
} Beiträge zu Rundfragen, die ich bei je einer Gruppe von Jungsozialisten in Neumünster und Hamburg von Ende 1925 bis Mitte 1926 durchführte. Die nicht mit * oder ** gekennzeichneten Beiträge entstammen dem Material für die Seite 30 genannte Arbeit von Wahlstedt.
-lg. = -lehrling.
Lehrj. = Lehrjahr.
Va. = Vater.
Mgl. = Mitglied.
Ztg. = Zeitung.
SAJ = Sozialistische Arbeiterjugend.
SPD = Sozialdemokratische Partei Deutschlands.
DDP = Deutsche Demokratische Partei.
DVP = Deutsche Volkspartei.

I. Die Theorien über das Wesen des Staates

Die Frage nach dem Wesen des Staates lautete: Woran denkst Du bei dem Worte „Staat"? Diese mehrfach geeichte Formulierung veranlaßt den Jugendlichen noch nicht zur Reflexion über das eigene Staatsdenken (auch nicht zur Analyse der Wortbedeutung), sondern nur zum Nachdenken über den staatlichen Gattungsgegenstand, so daß die Interpretation seiner Staatsgedanken dem Psychologen überlassen bleibt. Dabei kommen in den beiden grundverschiedenen Gedankenrichtungen auch verschiedene grundständige Gefühlshaltungen zum Ausdruck, wie die folgenden Beispiele teilweise zeigen.

1. Die dualistische Staatsauffassung

A_1 Malerlg.; 18,4; 4. Lehrj.; Va. Staatskaiarbeiter:

Der Staat ist ein streng geregeltes Organ, setzt sich zusammen Millionen Menschen, schaffender und nichtstuender ob mit oder ohne ihrer Zustimmung ist egal, sie sind Staatsmitglieder und müssen sich darin fügen was andere für sie zu tun beschlossen haben. Der Einzelne ist soviel wie nichts und wird von den Behörden bevormundet. Ich halte es für besser wenn man mit einer Gruppe Gleichgesinnter nach eigenem Willen leben könnte und sich nicht nach der vorgeschriebenen Schablone zu richten braucht.

Nach A_1 ist der Staat eine Herrschaftsorganisation („ein streng geregeltes Organ"), die durch ihre Funktionäre (bevormundende „Behörden") und Bestimmungen („vorgeschriebene Schablonen") das Zusammenleben einer Summe von einzelnen Menschen („Millionen Menschen") regelt. Das Volk ist also gedanklich in ein Personenaggregat aufgelöst und einer Herrschaftsorganisation unterstellt. So entwirft das Denken jenen Dualismus, demgemäß es den Staat noch nicht in, sondern erst über dem Volk vorfindet. Diese dualistische Staatsauffassung entspringt einer gefühlsmäßigen Auseinander-Setzung zwischen dem Einzelnen und seinem Staat. Dem allmächtigen Staat, in den er sich „fügen", nach dem er sich „richten" muß, sucht der Einzelne sein ohnmächtiges Ich („der Einzelne ist soviel wie nichts") so hoch wie möglich entgegenzurecken. Ja, aus seiner rechtlich-erzwungenen und keineswegs seelisch-freiwilligen Staatsangehörigkeit („ohne Zustimmung") heraus erträumt sich A_1 gleich der Jugendbewegung vor dem Kriege eine kleine „Gruppe Gleichgesinnter", mit der er außerhalb des Staates „nach eigenem Willen leben könnte".

B^*_1 Buchdruckerlg.; 18,1; Mgl. der SAJ.; Va. Arbeiter, arbeitslos:

Der Staat ist eine der größten Machtorganisationen, die bestanden haben oder bestehen. Seine drei Hauptbestandteile, die zu seinem Sein unbedingt erforderlich sind, sind das Staatsgebiet, das in diesem Gebiet wohnende Volk und eine Macht, die regierend die Verhältnisse der Bewohner des Landes regelt. Das Gebiet wird bestimmt durch die Grenzen, die auf Grund von einstigen Machtverhältnissen festgelegt sind und den natürlichen Grenzen oder den Naturbedingungen oft stark entgegengesetzt sind. Aller Grund und Boden einschließlich des darüber und darunter befindlichen ist Staatseigentum und gehört letztendig der Allgemeinheit, die ihn verleiht, verkauft sagen andere, an einzelne Menschen. Das auf diesem Boden wohnende Volk ist im Einzelfall die Nachkommenschaft einer Rasse, vereinigt also als Nation mit Blutgemeinschaft, Sprachverwandtschaft und Entwicklungsverbundenheit. Die meisten der Staaten aber zeigen in ihren Bevölkerungen neben den Rassenmischungen ein starkes Rassennebeneinander. (Z. B. Deutschland als Hauptrasse die Germanen, an den Grenzen Romanen, Slaven usw.) Einstige Macht zwang einfach die Rassen zu einem Beisammenwohnen und drückte ihnen den Namen „Deutsche" auf. Diese Menschen zu

einem Handeln für den sie angehörenden Staat zu zwingen, ist eine Teilaufgabe des letzten Kennzeichens, der Macht. Diese Macht zwingt auch alle übrigen Staatsmitglieder zu einem Dienst für den Staat, aber nicht, und das ist für mich das besondere Kennzeichen des Staates, das ergänzend zu den drei Begriffen tritt, um Allgemeininteressen zu wahren und zu fördern, sondern um die Bestrebungen der jeweils herrschenden Oberschicht, die bis jetzt immer Minderheit aber Besitzerin der wertvollsten Bestandteile des Staatseigentums ist, zum Ziele zu bringen. Der Staat ist also das Machtmittel der jeweils herrschenden Klasse, mit dessen Hilfe sie Land und Leute für ihre Zwecke ausnutzt.

Während A_1 seine dualistische Staatsauffassung echt aus dem Gefühl heraus sowie typisch für die negative Phase des Jugendalters und die apolitische Epoche der Jugendbewegung entwirft, hat B_1 sie mehr von den Erwachsenen übernommen und sich zu eigen gemacht. Nach der durch die sozialistische Propaganda verbreiteten soziologischen Lehre von der gegenwärtigen hochkapitalistischen Klassengesellschaft sieht B_1 den Dualismus nicht erst wie A_1 zwischen Herrschaftsorganisation und Volksgemeinschaft, sondern schon innerhalb dieser zwischen Bourgeoisie und Proletariat (bei A_1 angedeutet als Gegensatz zwischen „nichtstuenden" und „schaffenden" Menschen). Und der Staat ist nur die „Machtorganisation" der „herrschenden Oberschicht", d. h. der besitzenden „Minderheit", deren Ideologie sogleich entlarvt wird: Unter der Maske einer Förderung von „Allgemeininteressen" betreibt sie eine Ausbeutung für ihre Sonderinteressen. Sehr geschickt versucht B_1 nun die allgemeine Staatslehre von den drei Staatselementen: Staatsgebiet, Staatsvolk und Staatsgewalt mit der marxistischen Soziologie zusammenzudenken, also den Staat als „Macht, die regierend die Verhältnisse der Bewohner des Landes regelt", mit dem Staat als „Machtmittel der jeweils herrschenden Klasse, mit dessen Hilfe sie Land und Leute für ihre Zwecke ausnutzt". Danach hat die Staatsgewalt bzw. die Klassenherrschaft am Staatsgebiet die natürlichen Grenzen in künstliche und den öffentlichen Grundbesitz (Patrimonialtheorie!) in privaten gewandelt und ferner aus Rassen, Völkern oder Nationen, d. h. aus Abstammungs-, Kultur- und Schicksalsgemeinschaften gemischte Bevölkerungen und aus diesen wiederum dienende Klassen organisiert.

2. Die organische Staatsauffassung

C_1 Malerlg.; 17,5; 1. Lehrj.; Va. Kaufmann; verstorben:

Bei dem Worte Staat stellt man sich eine Gemeinschaft vor, die sich zusammengetan hat, um dem Volk ein geregeltes Leben und Ordnung zu verschaffen. Eine Gemeinschaft, die organisiert, schafft und den Bürgern in eine gesetzte Laufbahn leiten soll, welche die Menschen schützt, ihnen Arbeit verschafft, durch die sie sich ernähren sollen. Kurzum, eine Gemeinschaft, die für das Wohl und das Wehe der Menschen sorgen soll.

Nach C_1 ist der Staat eine Volksgemeinschaft, deren gesamtes Leben, Schaffen und Schicksal („Wohl und Wehe") herrschaftlich „organisiert" („in eine gesetzte Laufbahn" geleitet, „geregelt" und geordnet) ist. Die Herrschaftsorganisation ist also gedanklich mit der Volksgemeinschaft verschmolzen. So entwirft das Denken jenen Organismus, demgemäß es den Staat nicht erst über, sondern schon in dem Volk vorfindet.

D_1 Malerlg.; 18,1; 3. Lehrj.; Va. verstorben:

Unter Staat stelle ich mir zunächst eine Gemeindschaft vor die nur darauf bedacht ist das Wohl jedes einzelnen Menschen in ihrer Gemeindschaft zu flegen, ihm bei irgendwelchen

Mängeln sei es Gesundheitlicher oder geistiger Art mit Mitteln zu unterstützen die von der Allgemeinheit gestiftet werden. Vorbedingung wäre natürlich das der Gemeinschaftsgeist oder Sozialgeist von jeden einzelnen stark gepflegt werden muß, denn ohne ein Soziales denken wäre ein Staat nach meiner Ansicht gar nicht möglich. In diesem Staat müßte er unbedingt mitarbeiten und auch herangezogen werden denn sonst würde er nur eben eine Drone sein die nicht arbeitet und doch ist, wie es wohl im heutigen Staat in ganz großem Maße ist. Gesetze müßten ganz ausgeschaltet werden namentlich Polizeiliche denn ein Sozialer Mensch brauch keine Gesetze er ist sich selbst ein Gesetz an dessen vervollkommnung er arbeitet Verbrechen und Entartungen währen garnicht möglich denn mein Nächster wäre mein Bruder oder ein Teil meines ichs für den ich arbeite würde ich ihn hintergehen so betrüge ich mich selbst das ist meine Vorstellung von dem Begriff Staat.

Der organischen Staatsauffassung von C_1 und D_1 haften noch einige mechanische Züge an, insofern die staatsvolkliche Gemeinschaft teilweise als eine zweckrationale Gesellschaft gedacht wird, die künstlich geschaffen wurde (C_1: „eine Gemeinschaft ..., die sich zusammengetan hat, um" — Gesellschaftsvertrag!) zum Nutzen des Einzelnen (D_1: „das Wohl jedes einzelnen Menschen ... zu pflegen" — Wohlfahrtsstaat!). Konsequenter als C_1 versucht D_1 aber, aus dem Staatsleben die autonomen geistigen Herrschaftsakte fortzudenken („Gesetze müßten ganz ausgeschaltet werden") und es ganz auf autogen seelische Gemeinschaftserlebnisse zu begründen. Aus dem „Gemeinschaftsgeist oder Sozialgeist" des Einzelnen erwächst organisch sein Handeln aus staatsbürgerlicher Mitverantwortlichkeit („unbedingt mitarbeiten") und Selbstverantwortlichkeit („sich selbst ein Gesetz"). So wandelt sich der ganze Staat aus einer herrschaftlich organisierten Volksgemeinschaft (vgl. C_1) um in eine von brüderlicher Nächstenliebe getragene intim sittliche Personengemeinschaft („mein Nächster wäre mein Bruder oder ein Teil meines Ich"), wie A_1 sie nur für eine kleine Gruppe außerhalb des Staates erträumte. Aber während der Staat überhaupt von A_1 und B_1 als Durchschnittsstaat in gegenwärtiger Wirklichkeit und von C_1 als Normalstaat in schlichter Wesensgemäßheit gedacht wird, versucht D_1 ihn auch als Idealstaat in annähernder Vollkommenheit zu schauen. Das ist zu ersehen aus der häufigen Anwendung des Konjunktivs und aus der deutlichen Abhebung eines Zustandes, in dem „Verbrechen und Entartungen ... gar nicht möglich" wären, vom „heutigen Staat". Daraus, daß D_1 zum Schluß in der ersten Person spricht, ist weiterhin zu schließen, daß auch zwischen ihm selbst und dem Staat eine organische Gefühlsverbundenheit, keine dualistische Gefühlsauseinandersetzung wie bei A_1 besteht. Von diesem tiefen Gefühl und hohen Ethos beschwingt, ist die organische Staatsauffassung von D_1 typisch für die positive Phase des Jugendalters und die politische Wendung der Jugendbewegung, worin sie mit dem von ihr lang gehegten Gemeinschaftsgedanken den Staatsgedanken zu durchdringen sucht.

II. Die Theorien über den Zweck des Staates

Die Frage nach dem Zweck des Staates lautete: Was hat der Staat überhaupt zu tun? Aus diesem Denkimpuls werden zwar kaum Staatsideale oder politische Programme entworfen, aber wohl Staatstheorien, in denen sich die Grundrichtungen politischen Wertens und Wollens andeuten, wie sie im folgenden eine

jede für sich ohne Rücksicht auf ihr Zusammentreffen in einer Vp dargestellt werden.

1. Der Machtstaat

E Malerlg.; 18,7; 3. Lehrj.; Va. früher Seemaschinist, jetzt Kaufmann:

Der Wehrminister muß seine Streitkräfte zu Wasser und zu Lande in den möglichst besten Stand oder bis an die Grenzen eines eventuelen Vertrages bringen um daß Volk zu schützen und seine Arbeit, denn ein vollständig wehrloser Staat inmiten einer Welt von Waffen ist der Gegenstand aller denkbaren Willkür eines anderen Staates und sei er wirtschaftlich und in Bezug auf Größe noch so unbedeutend. Für diese Leistungen des Staates bezahlt der Bürger oder besser das Volk seine Steuern.

In offensichtlichem Hinblick auf das abgerüstete Deutschland unter seinen gerüsteten Nachbarn („ein vollständig wehrloser Staat inmitten einer Welt von Waffen") erhebt E die politische Forderung auf legitime Rüstung („Streitkräfte ... in ... Stand ... bringen" — „bis an die Grenzen eines eventuellen Vertrages" — von Versailles) unter diplomatischer Berufung auf die nationale Sicherheit („um das Volk zu schützen und seine Arbeit"). Darüber hinaus scheint er aber noch davon überzeugt zu sein, daß der Staat überhaupt bestimmt ist zur Erhaltung seiner Souveränität gegenüber „aller denkbaren Willkür eines anderen Staates", zur Entfaltung einer Macht, die seinem „wirtschaftlichen" Reichtum und seiner territorialen „Größe" entspricht, die, wenn nicht in der Wehrpflicht, so doch in der Steuerpflicht alle Kraft des Volkes mobilisiert. Das ist der Gedanke von der Wehrhaftigkeit, wie er mehr oder minder gemäßigt in der gegenwärtigen deutschen Jugend weit verbreitet ist.

B^*_2 Buchdruckerlg.; 18,1; Mgl. der SAJ.; Va. Arbeiter, arbeitslos:

Würde der Staat andere Formen annehmen oder verschwinden, so veränderte oder verschwände eins der gewaltigsten Machtmittel der herrschenden Gesamtminderheit. Da dies aber absolut nicht in ihrem Willen liegt, sucht sie den Bestand zu sichern und zu festigen. Würde die herrschende Klasse die Staatsgewalt ganz einseitig in ihren Dienst stellen zur Erringung ihrer Klassenziele, so würden bei einem den Massen zu sehr entgegengesetzten Machtspruch dieselben aufbrausen und die Macht abändern oder übernehmen. Zur Beruhigung der Staatsangehörigen kommt man deren Interessen oft weit entgegen oder verbrämt seine Ziele, schiebt andere Sachen in den Vordergrund. So zeigen sich Tätigkeiten der Staatsgewalt, die wir als für sie beinahe unverständlich oder als für uns sehr gut ansehen können. — Zur Sicherung des Bestandes des Staates sind vielleicht folgende Anordnungen, die mir gerade jetzt im Gedächtnis sind, anzusehen: Schützung des Kindes im Mutterleib und in seiner Kindheit vor Tötung und Ausschindung, nebst Sorge für sein Wissen (Zweck: viele und etwas denkende Menschen zu Arbeitszwecke), Registrierung und Verfolgung des Menschenlebens von der Geburt bis zum Tod (Zweck: Gute Aufsicht und Erreichbarkeit, weiter teilweises Einimpfen des Staatsgefühls als Deutscher) Sorge für angemessene Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, Garantieren von Allgemeininteressen (Zweck: Erweckung der Liebe zum Staat und Verdunklung der Ziele). Hinzu kommen noch die Gesetze, die direkte Pflichterfüllung verlangen oder Handlungen verbieten, die schädigend für den Bestand wirken könnten (B.G.B. und St.G.B.).

Tiefer als E sieht B_2 Machtpolitik nicht erst in der Reichs-Wehrpolitik, sondern schon in der intensiven Bevölkerungspolitik, die quantitativ („Schützung des Kindes im Mutterleib und in seiner Kindheit vor Tötung") und qualitativ, nämlich hygienisch („Schützung ... vor ... Ausschindung"), karitativ („Sorge

für angemessene Lebens- ... und Entwicklungsmöglichkeiten") und pädagogisch („Sorge für sein Wissen", für „Bildungsmöglichkeiten") Umfang („viele ... Menschen"), Gesundheit, Wohlstand, Bildung („denkende Menschen") und Staatsgesinnung („Einimpfen des Staatsgefühles"; „Erweckung der Liebe zum Staat") der Bevölkerung mit Hilfe der Statistik („Registrierung und Verfolgung des Menschenlebens von der Geburt bis zum Tod") reguliert („gute Aufsicht und Erreichbarkeit"). Diese Bevölkerungspolitik bezweckt nach B_2 aber nur scheinbar national eine Umsetzung von Volkskraft in Staatsmacht „zur Sicherung des Bestandes des Staates" und nur scheinbar sozial eine Umbiegung von Massenausbeutung in Massenfürsorge, die „wir" (proletarisches Klassenbewußtsein als Wir-Bewußtsein!) „als für uns sehr gut ansehen können". Eigentlich dient sie der herrschenden „Minderheit" bei der Anwendung staatlicher „Machtmittel" zur Erreichung ihrer wirtschaftlichen „Klassenziele" als interessenperspektivisches Kompromiß („man kommt deren Interessen oft weit entgegen"; „Garantieren von Allgemeininteressen"), als ideologische Maskierung (man „verbrämt seine Ziele"; „Verdunklung der Ziele" — Vgl. B_1), als taktisches Ablenkungsmanöver (man „schiebt andere Sachen in den Vordergrund") zur Vermeidung einer Revolution (gegen die Macht „aufbrausen") und Diktatur (selbst die Macht „übernehmen") der beherrschten „Massen". Wird die Klassenherrschaft in der Bevölkerungspolitik also nur gesichert, so wird sie ausgeübt in der Gesetzgebung und Rechtspflege. Indem B_2 seine politischen Kenntnisse, die ihm „gerade jetzt im Gedächtnis sind", marxistisch durchdenkt, sieht er den Zweck des Staates im Machtstreben, nicht um seiner selbst willen, sondern im Dienste des Erwerbsstrebens, keineswegs im Dienste der Lebensgestaltung. Dabei blickt er hin auf gewisse gegenwärtige Entartungserscheinungen in Politik und Wirtschaft.

2. Der Sicherheitsstaat

F Malerlg.; 16,9; 3. Lehrj.:

Ein wichtiger Punkt wofür der Staat sorgen muß das ist die Ordnung hierfür sind die Schutzleute bestimmt giebt es irgendwelche Streitigkeit so ist gleich ein Schutzman zur Stelle und schlichtet den Streit. Auch wichtig ist der Verkehrsschutzman denn Sonnst würde bei diesen Verkehr schon viel mehr passiert sein Auch hat der Saat das Versicherungswesen unt sich.

G_1 Malerlg.; 17,1; 1. Lehrj. Ztg. der SPD.; Va. Maler, selbständig:

Der Staat hat in erste Linie die Aufgabe, die Sicherheit des einzelnen zu schützen und zu bewahren. Dann für den Wohlstand und das Aufblühen des Staates zu sorgen, auch Frieden mit den andern Staaten zu halten, so daß sich jeder einzelne Staatsangehörige wohl und gesichert befindet bis an sein seeliges Ende.

H_1 Musterzeichnerin; 17,0; 2. Lehrj.; Va. Verkehrsbeamter:

Der Staat hat für die Sicherheit der Staatsangehörigen, in der Stadt und auf dem Lande, zu sorgen. Zu diesem Zwecke unterhält er die Reichswehr und die Landespolizei.

Nach F hat der Staat auf „Ordnung" unter seinen Bürgern insbesondere durch Streitschlichtung und Verkehrsregelung, nach G_1 auch „Frieden" mit anderen Staaten zu halten, also nach H_1 dem Einzelnen „Sicherheit" gegen Angriffe seitens der fremden Staaten und der eigenen Mitbürger zu gewähren durch „die

Reichswehr und die Landespolizei". Fände sich bei G_1 nicht der kurze Hinweis auf die Staatsfürsorge für die Volkswohlfahrt, so wäre besonders seine Äußerung typisch für einen Liberalismus, demgemäß der Staat nicht unter anderem das „Versicherungswesen" leitet (vgl. F), sondern selbst ausschließlich als eine Lebensversicherungsanstalt limitiert wird, die nur bei Betriebsunfällen ins bürgerliche Leben eingreift. Das ist die Theorie vom Nachtwächterstaat.

3. Der Wohlfahrtsstaat

J Malerlg.; 15,9; 1. Lehrj., früher Mgl. der SAJ.; Ztg. der DDP.; Va. Bäcker:

Der Staat hat dem Volke behilflich zu sein in allen Fällen. Und hat der Staat zu tun Häuser und nochmals Häuser zu bauen für die Obdachlosen, und welche die alle auf einem Zimmer wohnen. Arme Leute billiges Schuhwerk und Zeug zu mäßige Preise anzuschaffen.

H_2 Musterzeichnerin; 17,0; 2. Lehrj.; Va. Verkehrsbeamter:

Auch hat er die Aufgabe, seine, in Not geratenen Bürger zu unterstützen; durch Arbeitslosenunterstützung und Renten. Durch Verträge mit anderen Ländern, und Erhebungen von Zöllen sucht der Staat die Wirtschaft zuheben.

K* Klempnerlg.; 16,10, Mgl. der SAJ.; Va. Zimmermann:

Der Staat hat dafür zu sorgen, daß seine Bürger anständig wohnen, sich kleiden können und ordentlich zu Essen haben. Soweit die Produkte nicht im eigenen Lande hergestellt werden können, diese von anderen Ländern zu beziehen.

Diese drei Beiträge führen uns aus dem unzeitgemäßen Nachtwächterstaat in den zeitgemäßen Wohlfahrtsstaat. Nach J ist Wohnungsbau und verbilligte Kleidungsbeschaffung, nach H_2 auch Arbeitslosenunterstützung und Rentenzahlung Staatsaufgabe. Dabei handelt es sich aber nur um die Verstaatlichung der Karitas: Der Staat hat nach J nur Hilfsbedürftigen, nämlich „Obdachlosen", Kinderreichen („welche, die alle auf einem Zimmer wohnen"?) und „Armen" zu helfen, nach H_2 nur Notleidende zu „unterstützen". Daneben befaßt sich der Staat nach H_2 noch mit der Förderung der Privatwirtschaft durch Handelsverträge und Schutzzölle. Andersartig und weitergehend ist die wirtschaftliche Staatstätigkeit nach K. Er fordert die Verstaatlichung zwar nicht der Gütererzeugung (oder doch in seinem 2. Satz?), aber wohl der Güterverteilung: Der Staat hat alle Bürger (K: „seine Bürger", weitergehend als H_2: „seine in Not geratenen Bürger") nicht nur mit dem Existenzminimum, sondern etwa mit dem Lebenshaltungsdurchschnitt („anständig" und „ordentlich") an Wohnung, Kleidung und Nahrung zu versorgen. Dieser primitive Staatssozialismus, nach dem der Einzelne weitgehende Ansprüche auf bedarfsdeckende Leistungen an den Staat stellt, entspricht nicht nur jugendlicher Egozentrizität. Er klingt in jedem Ruf nach Brot und Spielen an.

4. Der Rechtsstaat

H_3 Musterzeichnerin; 17,0; 2. Lehrj.; Va. Verkehrsbeamter:

Ebenfalls durch seine Gerichtsbarkeit sichert er seinen Bürgern vor Übervorteilung und bestraft die, die sich gegen die Gesetze des Staates vergehen. Die Rechte und Pflichten der Staatsangehörigen sind in der Verfassung niedergelegt.

L Malerlg.; 16,6; 3. Lehrj.:

Der Staat, oder das Volk hat das Verurteilungs Recht. Die Pflichten das Volk zu unterstützen. Der Staat muß für Gerechtigkeit sorgen.

D_2 Malerlg.; 18,1; 3. Lehrj.; Va. verstorben:

Er hat ... für reelität zu sorgen denn darauf ist das Augenmerk des ganzen Volkes gerichtet, das handeln gerade in kleinen Dingen, sofortiges abschaffen aller strafrechtlichen Gesetze.

C_2 Malerlg.; 17,5; 1. Lehrj.; Va. Kaufmann, verstorben:

Er hat in allem Gerecht vorzugehen, nichts durch irgendwelche Mogeleien auszuführen. Als leuchtendes Beispiel seinem Volk voranzugehen.

Nach H_3 hat der Staat den Zweck, durch die Pflege der objektiven Rechtsordnung („Gerichtsbarkeit") die subjektive Rechtssphäre des Einzelnen vor allen zivilistischen und kriminellen Eingriffen („Übervorteilung" und „Vergehen") zu „sichern". In dieser Form deckt sich die Theorie vom Rechtsstaat nahezu mit der vom Sicherheitsstaat und gründet sich so auf ein dualistisches Staatsgefühl, worin der Einzelne sich hinter einem verfassungsmäßig umgrenzten Kreis von staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten gegen weitergehende staatliche Anforderungen verschanzt (vgl. den 2. Satz von H_3). Etwas anderes ist es, wenn L meint, daß der Staat seinen Zweck in der Verwirklichung der „Gerechtigkeit" erfüllt. Aber was meint er mit diesem vieldeutigen Schlagwort? Etwa die Pflege des positiven Rechts („das Verurteilungsrecht") oder die Sorge für das allgemeine Wohl („die Pflicht, das Volk zu unterstützen")? Näher kommt D_2 schon dem eigentlichen Wesen der „Reellität". Denn nach ihm soll der Staat nicht das positive („Straf"-) Recht pflegen, sondern geradezu „abschaffen" und dafür das reine Recht, wie es im tieferen Rechtsgefühl des Volkes lebendig ist (worauf „das Augenmerk des ganzen Volkes gerichtet" ist), gerade im alltäglichen Zusammenleben der Menschen (beim „Handeln gerade in kleinen Dingen") verwirklichen, wo das positive Recht bisher vieles nicht oder falsch geregelt hat. Wie D_2 ist auch C_2 trotz seiner organischen Staatsauffassung der Meinung, daß die Verwirklichung einer solchen Gerechtigkeit („nichts durch irgendwelche Mogeleien auszuführen") nicht von unten her im Gemeinschaftsleben des Volkes, sondern von oben her durch die Gesetzgebung des Staates eingeleitet werden muß (der Staat hat „als leuchtendes Beispiel seinem Volk voranzugehen").

5. Der Kulturstaat

M_1 Malerlg.; 16,4; 3. Lehrj., Ztg. der DDP.; Va. Maler, Stief-Va. Büroangest.:

Der Staat hat die Aufgabe ... Wissenschaft und Künste zu fördern. Das Volk so zu bilden und überhaupt immer danach hinzustreben, daß das Land in der Technik immer mit anderen Staaten wetteifern kann.

N* Kontoristin; 17,5, Mgl. der SAJ.; Va. Bahnarbeiter:

Der Staat hat dafür zu sorgen, daß alles im Lande wohl bestellt ist, daß genügend staatliche Anstalten, z. B. Erziehungs- Bildungsanstalten, Erholungsheime usw. vorhanden sind. Damit dem Menschen mehr Gelegenheit geboten ist, sein Wissen zu bereichern auf Staatskosten.

O** Metallarbeiterin; 23,10, Mgl. der SPD.; Va. Hafenarbeiter:

Für all das, was ihn nur fördern kann. Ich denke dabei an Handelsbeziehungen, Förderung aller Technik, Wohlfahrtsbestrebungen, Schuleinrichtungen, (speziell Förderung einer neuen Pädagogik wie es sozialistische Parteien wollen.

Nach M_1 hat der Staat die private Kulturarbeit in Wissenschaft, Kunst und Technik zu „fördern". Die Bildungsarbeit aber hat er selbst zu betreiben: Der Staat hat „das Volk ... zu bilden" (M_1) in öffentlichen „Bildungsanstalten" (N) oder „Schuleinrichtungen' (O). Daß die Jugend die Staatsarbeit an der Volksbildung besonders hervorhebt, liegt nahe. Dabei wird die Volksbildung verschieden gedacht, von M_1 als objektive Leistungsfähigkeit im internationalen Wettkampf um den technischen Fortschritt („daß das Land in der Technik immer mit anderen Staaten wetteifern kann"), von N als positiver Wissensschatz zur freien Bahn für den tüchtigen Proletarier („damit dem Menschen mehr Gelegenheit geboten ist, sein Wissen zu bereichern auf Staatskosten") und von O im Sinne einer entschiedenen Schulreform der „sozialistischen Parteien".

6. Die sittliche und religiöse Bestimmung des Staates

G_2 Malerlg.; 17,1; 1. Lehrj., Ztg. der SPD.; Va. Maler, selbständig:

Jeder führt in seinem Staat ein ruhiges, sittliches Familienleben, so daß die Prostitution gänzlich verschwindet, sowohl als auch 99% der Kneipen, Kaschemmen und Tanzdielen. Dafür müsse aber das Wandern, Baden im Freien, ohne Unterschied der Geschlechter, und das Tanzen im Freien gepflegt werden, um gesunde, kräftige, lebensfrohe Mütter und Männer zu haben.

M_2 Malerlg.; 16,4; 3. Lehrj., Ztg. der DDP.; Va. Maler, Stief-Va. Büroangest.:

Der Staat hat die Aufgabe die Religion des Volkes zu schützen.

Im Hinblick auf den Idealstaat leuchtet G_2 die sittliche Bestimmung des Staates ein. Da erscheint ihm der ganze öffentliche Personenkreis von den Grundsätzen einer Lebensreform geleitet, wie sie der Jugendbewegung von jeher vorgeschwebt hat. Abkehr von Prostitution, Alkohol und großstädtischem Amüsement und Rückkehr zur Natur durch Wandern, ins Freibad, zum Volkstanz, zur Kameradschaft der Geschlechter bedeutet keine Askese, sondern gerade eine Verwirklichung der echten Lebenswerte persönlicher und volklicher Gesundheit, Lebenskraft und Lebensfreude, die sittliche Pflicht ist, nicht nur im Familienleben, sondern in der gesamten Lebensführung. Dabei soll diese sittliche Lebensreform anscheinend im Zusammenleben der Menschen, nicht durch die Gesetzgebung des Staates eingeleitet werden.

Daß auf die Frage nach dem Staatszweck nur M_2 kurz auf die religiöse Bestimmung des Staates hinweist, während sonst die religiösen Staatstheorien geradezu üppig wuchern, liegt nur an der vorläufig beschränkten Auswahl der Vpn.

III. Die Theorien über die Existenzberechtigung des Staates

Die Frage nach der Existenzberechtigung des Staates lautete: Wie wäre es, wenn es keinen Staat gäbe? Dieses Gedankenexperiment mit den Konsequenzen staatlicher Nichtexistenz trifft nicht nur Daseinsgrund und Daseinsrecht, sondern es streift auch Zweck und Entstehung des Staates überhaupt. Da hier zwei entgegengesetzte Gefühlsakte mit je zwei entgegengesetzten Aktmodifikationen

besonders klar hervortreten, können die entsprechenden Staatstheorien sogar nach ihnen benannt werden. Ob und wie die Staatsverneinung der negativen und die Staatsbejahung der positiven Phase des Jugendalters entsprechen oder mehr durchgängige als abwechselnde Gefühlshaltungen darstellen, ist hier nicht grundsätzlich zu entscheiden.

1. Die unbedingte und unbefristete Staatsbejahung

D_3 Malerlg.; 18,1; 3. Lehrj.; Va. verstorben:

Müste ein wildes durcheinander sein, es ist sowas bald nicht denkbar. Jeder einzelne würde für sich leben würde nur für sich sorgen es muß ein tierisches Leben sein es würde kein Gefühl sich ausprägen für Gemeinschaft weil das Ich zu sehr in den Vordergrund tritt jeder währe seinem Schicksal überlassen in irgendwelchen Notlagen währe ihm nicht zu helfen er würde verblöden weil ihn keine Intressen für irgendwelche Sachen kommen es gebe keine Neuerungen weil jeder seine Gedanken für sich behält denn erst durch das zusammen arbeiten mit anderen Menschen ist etwas großes möglich.

D_3 rechtfertigt die Existenz des Staates auf jeden Fall und für alle Zeit. Denn Staatenlosigkeit brächte das Chaos („ein wildes Durcheinander") der Egozentrizität („weil das Ich zu sehr in den Vordergrund tritt"), des Solipsismus („Jeder Einzelne würde für sich leben", „jeder seine Gedanken für sich behalten"), und des Egoismus („würde für sich sorgen"). Außerhalb des Staates kann nur das Tier, aber nicht der Mensch als Mensch leben („muß ein tierisches Leben sein" — vgl. die ethische Staatstheorie der griechischen Antike!). Die Menschen würden vertieren und „verblöden", wenn die staatliche Lebens- und Schicksalsgemeinschaft ihr sittliches Vollendungsstreben nicht in Gemeinschaftsgefühl („Gefühl ... ausprägen für Gemeinschaft") und Hilfsbereitschaft („in ... Notlagen ... helfen") entfaltete, wenn die staatliche Wirkungsgemeinschaft („das Zusammenarbeiten mit anderen Menschen") ihrem kulturellen Fortschrittsstreben nicht den Impuls („Interessen für irgendwelche Sachen kommen") und Erfolg (es gibt „Neuerungen"; es „ist etwas großes möglich") verschaffte. Im sittlichen Vollendungs- und kulturellen Fortschrittsstreben der Menschen besteht das tragende Fundament, der Existenzgrund des Staates, der ihm auch seine Existenzberechtigung gibt. Daß hinter dieser gedanklichen Rechtfertigung ein geistiger Gefühlsakt unbedingter und unbefristeter Staatsbejahung und dahinter noch eine seelische Gefühlsströmung tiefer Vaterlandsliebe steht, ergibt sich aus allen Äußerungen von D_3. So tief ist seine organische Gefühlsverbundenheit (vgl. D_1) mit dem Staat, daß ihm die Werthaftigkeit staatlicher Existenz selbstverständlich und die Wertwidrigkeit staatlicher Nichtexistenz fast undenkbar ist („es ist sowas bald nicht denkbar").

2. Die bedingte und befristete Staatsbejahung

P** Maschinenbauer; 18,7; Ztg. der SPD.; Va. Schlachter:

Unter dem heutigen Stande der Entwicklung des Menschengeschlechts wäre es nur kurze Zeit möglich ohne Staat zu leben. Es würde ein unreeller Kampf in geistiger wie in körperlicher Hinsicht unter den einzelnen Menschen einsetzen der bald zur Bildung von Gruppen führen wird was bei größer werdenden Gruppen wieder zur Staatsbildung führt. In der Zukunft aber die eine Erhöhung der sittlichen und geistigen Anschauung der Menschen bringen wird verliert der Staat immer mehr an Bedeutung, er wird nur noch in Kommuni-

kationsmitteln fortbestehen (Verkehr, Post-Betriebe) bis auch die verschwinden und jeder zu seinem eignen Ich zurückgekehrt ist (Bauer, Fischer, Jäger) oder alle nur das große Ganze sehen.

Auch P rechtfertigt die Existenz des Staates. Denn Staatenlosigkeit ist wenn auch nicht völlig unmöglich, so doch nur kurzfristig („kurze Zeit") möglich. Es würde nämlich wie im uranfänglichen Naturzustand ein Kampf aller gegen alle („ein unreeller Kampf in geistiger wie in körperlicher Hinsicht unter den einzelnen Menschen") die Einzelnen bald zwingen, sich in Gruppen gegeneinander zu verbünden („der bald zur Bildung von Gruppen führen wird"). Obgleich P die dritte Etappe einer solchen „Staatenbildung" explizit nur als Umfangserweiterung der Kampfgruppen („größer werdende Gruppen") bestimmt, hat er implizit noch einen tieferen Einblick in ihren Mechanismus. Der Kampf könnte enden entweder mit einem Sieg, der im Staat die Klassenherrschaft der Starken über die Schwachen vorläufig befestigen würde (marxistischer Ausbeuterstaat), oder mit einem Kompromiß, das im Staat die Gruppeninteressen der Starken und der Schwachen miteinander ausgleichen würde (sozialpolitischer Schiedsrichterstaat). Hier würde P sich wahrscheinlich für die zweite Möglichkeit entscheiden. Denn offenbar wird nach ihm der „unreelle Kampf" in der Staatenlosigkeit ersetzt durch den geregelten Interessenausgleich im Staat. Demnach hätte der Staat seinen Existenzgrund in den Kampf androhenden eigensüchtigen Interessengegensätzen (vgl. dazu die entgegengesetzte ethische Theorie von D_3) und seine Existenzberechtigung in dem Kampf ausschaltenden gesetzmäßigen Interessenausgleich. Jedenfalls ist der Staat als Kompromiß nur befristet auf das gegenwärtige Zeitalter und bedingt durch den menschlichen Egoismus („unter dem heutigen Stande der Entwicklung des Menschengeschlechts") existenzberechtigt. Nach der optimistischen und evolutionären Auffassung von P entfällt aber „in der Zukunft" durch die Versittlichung der Menschen („die eine Erhöhung der sittlichen und geistigen Anschauung der Menschen bringen wird") mit dem Daseinsgrund auch das Daseinsrecht des Staates, erfolgt dann ein zwangsläufiger und allmählicher Staatenschwund („verliert der Staat immer mehr an Bedeutung") bis zum verkehrsregelnden Übergangsstaat („Kommunikationsmittel") und danach entweder die Rückkehr zum autarken Solipsismus des staatenlosen Naturzustandes (wo „jeder zu seinem eigenen Ich zurückgekehrt ist") oder der Anbruch eines harmonischen Sozialismus in der klassenlosen Zukunftsgesellschaft (wo „alle nur das große Ganze sehen").

3. Die fatalistische Staatsverneinung

Q Malerlg.; 24,1; 3. Lehrj.; Va. Maler:

Wenn es keine Staaten mehr gäbe, wäre es für die Menschen die glücklichste Lösung eines ewigen Friedens durch den Zusammenschluß der ganzen Staaten wäre zum Beispiel, der Krieg völlig ausgeschlossen die ganze Recordkonkurenzen, hätten nicht den Maßstab so erreicht, wie es heute bei den verschiedenen Staaten ist. Aber leider ist es nicht möglich denn die Menschen haben das Verlangen sich zu bereichern und mehr zu besitzen wie der Nachbar aus diesem Grund ist der Staat schon unvermeidlich.

Während der Staat von D_3 als sittliche Kulturgemeinschaft voll und von P als nützlicher Interessenausgleich halb bejaht wird, wird er von Q verneint als jener unersättliche („Rekord") Moloch Staat, der sich rein auf imperialistisches

Machtstreben („Krieg") und kapitalistisches Erwerbsstreben („Konkurrenz") gründet, dessen Dasein seinem Grund und Zweck nach weder Wert noch Recht hat. Staatenlosigkeit denkt Q sich also nicht als ein „wildes Durcheinander" oder als einen „unreellen Kampf", sondern gerade als das „glückliche" Paradies eines „ewigen Friedens" im echten Völkerbund („Zusammenschluß der ganzen Staaten"). „Aber leider" bleibt dieses pazifistische Ideal ein utopischer Wunschtraum. Denn insbesondere ist das staatbegründende Erwerbsstreben („das Verlangen, sich zu bereichern, um mehr zu besitzen als der Nachbar") unaufhörlich, das Staatendasein also „unvermeidlich", naturnotwendig. Diese Einsicht bricht das Gefühl radikaler Staatsbefeindung und den Willen zur anarchistischen Staatsbeseitigung um in einen indolenten Fatalismus (vgl. dagegen den Optimismus von P), der noch weniger Anlaß hat, nach der Existenzberechtigung des Staates zu fragen, als eine organische Gefühlsverbundenheit mit dem Staat (vgl. D_3).

4. Die radikale Staatsverneinung

A_2 Malerlg.; 18,4; 4. Lehrj.; Va. Staatskaiarbeiter:

Es könnte uns vielleicht das bringen, was man sich als Freiheit vorstellt. Die Menschen haben in dem Augenblick die höchste Stufe von dem was man Kultur nennt, erreicht, wenn jeder für sich selbst zu bestimmen imstande ist, ohne zuerst Amtsstellen um Erlaubnis nachzusuchen. Dann ist jeder gezwungen, für sich selbst aufzukommen das wäre zu begrüßen, denn damit wird unser Selbstbewußtsein gestärkt.

Dagegen verneint A_2 den schikanösen Racker Staat (bei dessen „Amtsstellen" man für alles „um Erlaubnis nachzusuchen" hat) radikal. Erst Staatenlosigkeit bringt „Freiheit", d. h. Selbstbestimmung („wenn jeder für sich selbst zu bestimmen imstande ist") und Selbstversorgung („dann ist jeder gezwungen, für sich selbst aufzukommen"). Was also nach D_3 zu verwerfen ist als geistige Verblödung, das ist nach A_2 zu „begrüßen" als geistige Befreiung, als Entfaltung des „Selbstbewußtseins": nämlich die Beseitigung der Staatsherrschaft, worin eben die Geschichte ihren Sinn erfüllt, die „höchste Stufe" der „Kultur" erreicht. Aber anders als P und Q denkt A_2 kaum über die Grundlagen staatlicher Existenz und die Möglichkeiten staatlicher Nichtexistenz nach. Nach einem leichten Bedenken („vielleicht") ist er schnell fertig mit seinem absprechenden Urteil über den Staat. Daher scheinen mir seine Worte auch nicht einen vollernsten Anarchismus auszudrücken, sondern nur einen puberilen Individualismus, der in der Staatsverneinung mehr die Selbstbehauptung sucht.

IV. Die Theorien über die Entstehung des Staates

Die Frage nach der Entstehung des Staates lautete: Wie mag der Staat überhaupt entstanden sein? Je weniger der geschichtliche Wirklichkeitssinn der Jugend ausgeprägt ist, desto mehr ist ihr diese geschichtsphilosophische Konstruktion der primären Entstehung des Staates gemäß. Dabei denkt sich der jugendliche Rationalismus den Staat mehr aus einem Naturzustand heraus künstlich geschaffen, als aus einer Keimanlage heraus natürlich gewachsen.

a) Die Hypothese eines Naturzustandes

1. Der Naturzustand als Chaos

R Malerlg.; 15,3; 2. Lehrj., Ztg. der DVP.; Va. Konditor, selbständig:

Als es noch keinen Staat und keine Gesetze gab konnte jeder tun und machen was er wollte dadurch kam Ungerechtigkeit die Starken bedrängten die Schwächeren und machten sie zu Sklaven nahmen ihnen Hab und Gut gingen auf Raubzüge und verwüsteten das Land.

R denkt sich den gesellschaftlichen Anfangszustand als die gesetzlose schreckliche Zeit, da im chaotischen Kampf aller gegen alle der Mensch dem Menschen als Wolf nachstellte und die Starken ungestraft die Schwachen mit Sklaverei, Plünderung und Verwüstung bedrängten.

2. Der Naturzustand als Paradies

B_3 Buchdruckerlg.; 18,1; Mgl. der SAJ.; Va. Arbeiter, arbeitslos:

Die Menschheit lebte in ihrer ersten Periode wahrscheinlich frei und ungezwungen in weiten, unbegrenzten Landstrichen, die allen und jeden Befriedigung seiner Bedürfnisse gewährten.

Umgekehrt malt B_3 sich den staatenlosen Naturzustand aus als die glückliche goldene Zeit, da der Einzelne noch in paradiesischen Gefilden ungebunden und unverdorben umherschweifen und seine einfachen Bedürfnisse naturgemäß befriedigen konnte.

b) Der Staat ist künstlich geschaffen

3. Die Vertragstheorie

S Malerlg.; 18,1; 3. Lehrj.:

Der Staat mag vielleicht entstanden sein durch eine Gemeinschaft (Kollektive), vielleicht bei den Bauern wo sie alleine nicht viel anfangen konnten. Sie konnten ihr Land nicht bestellen, weil sie keine Geräte kein Pferd und vielleicht keine Kuh zum pflügen hatten. Sie taten sich zusammen arbeiten gemeinsam hatten vielleicht ein gemeinsames großes Stück Land. Das Geld, was sie bekamen, wurde für gemeinsame Zwecke benutzt. So konnten sie viel mehr erreichen; ihr Besitztum wurde immer größer. Dann wurden Gesetze gegeben, denen sie sich unterwerfen mußten. Es wurden Vorgesetzte gewählt Vertreter und Vermittel des Stammes. So wurde es eine immer größer und stärker werdende Organisation.

S denkt sich den Staat künstlich geschaffen, zunächst analog einer modernen Bauernkollektive („Kollektive ... bei den Bauern"). Aus der vernunftgemäßen Überlegung, daß sie „alleine nicht viel anfangen", aber gemeinsam „viel mehr erreichen" konnten, erfolgte die zweckmäßige Vereinigung („sie taten sich zusammen" — Gesellschafts- oder Unionsvertrag!) zu einem Bauernbund, der nicht nur die Feldbestellung sowie den Bezug von Ackergerät und Zugvieh genossenschaftlich organisierte, sondern auch den Grundbesitz sowie den Absatz der Bodenerzeugnisse und die Anlage des Geldgewinns sozialisierte. Die territoriale Extension („ihr Besitztum wurde immer größer") erforderte dann, daß das souveräne (Bauern-) Volk sich „Gesetze" gab und „Vorgesetzte" wählte, denen es „sich unterwerfen mußte" (Herrschafts- oder Subjektionsvertrag!). So bekam die Volksgemeinschaft ihre Herrschaftsorganisation („eine immer größer und stärker werdende Organisation").

4. Die Machttheorie

T Malerlg.; 18,5; 3. Lehrj.; Va. Arbeiter:

Der Staat ist so entstanden als wie ich mir denke, es haben sich mehrere Gruppen gebildet früher Diese haben sich getroffen und sind streit geraten und kam zu einen Kampf und die schwächere Gruppe wurde dann Gefangen genommen und so bildete sich ein Staat.

U Malerlg.; 16,5; 3. Lehrj.:

Die Unterdrückten haben sich zusammengeschlossen, und dieser Übermacht mußten sich die Starken dann auch unterwerfen. Als sie dann auch noch feste Wohnsitze bauten und Vertreter und Oberhaubt hatten konnte man von einem Staate sprechen.

Nicht Rechtsverträge, sondern Machtkämpfe, also weniger zweckrationale als bahnbrechende Taten schaffen nach T und U Staaten. Dabei haben beide die letzten Etappen primärer Staatenbildung konsequenter als P, und zwar der eine (T) streng marxistisch, der andere (U) rein sozialpolitisch durchdacht. So ergeben sich die beiden Machttheorien von der Entstehung des Staates:

Isolierte Gruppen, deren Entstehung nicht weiter erklärt wird, mußten nach T wandern, sich treffen, streiten und bekämpfen. Der Kampf endete mit einem Sieg, mit der Unterwerfung (Gefangennahme) der „schwächeren Gruppe" durch die stärkere. So entstand die staatliche Klassenherrschaft.

Von diesem Punkt aus denkt U weiter: Gegen die Herrschaft der wenigen „Starken" richtete sich ein Bündnis (gewerkschaftlicher Zusammenschluß?) der vielen („Übermacht") Schwachen („Unterdrückten"). Den Streit schlichtete ein Vergleich: Die Parteien bestellten sich „Vertreter und Oberhaupt" als Schiedsrichter für künftige Fälle. So entstand der staatliche Klassenausgleich, nach dem man erst eigentlich „von einem Staat sprechen" konnte.

5. Die Patrimonialtheorie

B*$_4$ Buchdruckerlg.; 18,1; Mgl. der SAJ.; Va. Arbeiter, arbeitslos:

Im Laufe der Zeit wird der Mensch seßhaft und bekommt Land und Vieh als feststehendes Eigentum, erwirbt sich den ersten Besitz. Dieser Besitz bedeutet erste Macht, dem Besitzenden ist es möglich, den Nichtbesitzenden in seinen Dienst zu spannen.

Nach B_4 sind entscheidender als machtpolitische noch erwerbswirtschaftliche Vorgänge für die Staatenbildung. Nach der ungebundenen Wanderzeit im paradiesischen Naturzustand (vgl. B_3) „wird der Mensch seßhaft". (Schon U erkannte „feste Wohnsitze" als Bedingung staatlicher Entwicklung.) Landnahme führt zu Feldbau und Viehzucht. Und „Land und Vieh" sind der „erste Besitz", der anders als fahrende Habe zu „feststehendem Eigentum" legalisiert und kapitalisiert werden kann. Und solcher Besitz verleiht „erste Macht" zur Herrschaft des „Besitzenden" über den „Nichtbesitzenden". Nach dieser konsequent durchdachten Form der Patrimonialtheorie ist der Staat als politischer Machtüberbau über einer ungleichmäßigen ökonomischen Besitzverteilung nicht zur Beschützung, sondern zur Vermehrung des vorher bestehenden Privateigentums geschaffen. Zugleich haben wir hier eine Auffassung vor uns, die kurz und bündig die Geschichte als einen Abfall des Menschen von der freiheitlichen Natur zur staatlichen Kultur deutet.

c) Der Staat ist natürlich gewachsen

6. Die Staatengenealogie

V Malerlg.; 16,9; 1. Lehrj.; früher Mgl. der SAJ.; Va. Monteur:

Zuerst natürlich ein männliches und weibliches Wesen und daraus eine Familie entstanden. Aus einer Familie eine Sippe und später ein Sippschaft. Die Sippschaft hatte auch dementsprechen ländlichen Besitz. Mehrere Sippen bildeten einen Stamm und vergrößerten dadurch ihren Besitz und ihre Zahl an Menschen. Besitzumgrenzungen werden schärfer durch Ausdehnung anderer Stämme. Nachbarstämme verbinden sich, weil sie in Sprache Sitten fast gleich sind zu einem Volke. Mehrere Völker verbinden sich zu einem im heutigen Sinne gemeinten Reich. Dadurch ist ein Staat entstanden.

V denkt sich den Staat natürlich gewachsen. Er entwirft den Stammbaum des Staates von einfachen zu zusammengesetzten, von kleineren zu größeren Verbänden, nämlich von dem ersten mythischen Menschenpaar oder nationalen Stammelternpaar („zuerst natürlich ein männliches und weibliches Wesen") über „Familie", „Sippe", Gesamtsippe („Sippschaft"?), „Stamm", Stammesbündnis oder „Volk" („Nachbarstämme verbinden sich zu einem Volk") und Völkerbündnis oder „Reich" („mehrere Völker verbinden sich zu einem ... Reich") zum „Staat". So erfolgt allmählich das Wachstum der beiden sichtbarsten Staatselemente, des Staatsvolkes („Zahl an Menschen") und des Staatsgebietes („entsprechender ländlicher Besitz"), sowie deren kulturelle („in Sprache und Sitten") und territoriale („Besitzumgrenzung") Abgrenzung.

7. Die Patriarchaltheorie

W* Plätterin; 17,1; Mgl. der SAJ.; Va. Zimmermann:

Da muß man nun ja zurückdenken an das, was man in der Schule gelernt hat. Schon zu der Zeit der Germanen hatte man einen in jeder Sippe, der über alle anderen zu sagen hatte. Das war der Hausherr. Er war gewissermaßen der Staat. Die Entwicklung ging immer weiter. Es bildeten sich Volksstämme, und immer war einer da, der zu bestimmen hatte. So ist denn auch unser Deutsches Reich entstanden, und bis 1918 hatten wir doch auch immer einen Kaiser, bis auf die Zeit der Raubritter, die kaiserlose Zeit. (Da hat man doch gesehen das kein Mensch seines Lebens sicher war, eben weil es keinen Staat gab, keinen Kaiser.) Der Kaiser muß doch der Staat gewesen sein; denn es hat doch einmal ein Kaiser gesagt: „Ich bin der Staat". Wenn ich aber sage, bis 1918 haben wir einen Kaiser gehabt, so wirst Du mich sicher fragen, ob wir jetzt denn keinen Staat haben. Das ist so gemeint: Bis 1918 hatten wir einen absoluten Staat. Das heißt, der Kaiser befahl, und wir hatten zu gehorchen. 1918 hat sich das Volk selbst zum Staat gemacht. Es gibt sich die Gesetze durch seine Vertreter. Das Volk ist zugleich also auch der Staat.

In eigener Verarbeitung von Schulwissen leitet W aus der Familie als Keimzelle nicht wie V das Staatsvolk und Staatsgebiet, sondern die Staatsgewalt ab. Schon in der germanischen „Sippe", d. h. in der engeren Hausgemeinschaft, hatte der „Hausherr" („der über alle anderen zu sagen hatte") die Herrschaftsgewalt. Dieser „Eine" war schon „gewissermaßen der Staat". Denn nach der allmählichen Ausweitung der Familie zum Volk („Die Entwicklung ging immer weiter. Es bildeten sich Volksstämme") herrschte der Landesvater über seine bevormundeten Untertanen kraft derselben Machtfülle wie der Familienvater über seine unmündigen Kinder („immer war einer da, der zu bestimmen hatte"; „und wir hatten zu gehorchen"). Nach dieser Patriarchaltheorie läßt sich die

Entstehung wohl der absoluten Monarchie, aber nicht der demokratischen Republik erklären. Das Zeitalter des Absolutismus rechnet W vom deutschen Mittelalter mit Ausnahme des staatenlosen (!) Interregnums (wo „es keinen Staat gab, keinen Kaiser") über die Zeit Ludwigs XIV. („Ich bin der Staat") bis zur deutschen Revolution („Bis 1918 hatten wir einen absoluten Staat", „auch immer einen Kaiser"). Bei der Auseinandersetzung mit diesem Ereignis rächt sich indessen die primitive Gleichsetzung von Monarch und Staat („Der Kaiser muß doch der Staat gewesen sein"). Denn offenbar hat die Abschaffung der Monarchie keine Staatenlosigkeit gebracht (es ist zu „fragen, ob wir jetzt denn keinen Staat haben"). Nachdem „sich das Volk selbst zum Staat gemacht" hat, muß man zugeben: „Das Volk ist zugleich also auch der Staat". Mit dieser Bekehrung von der dualistischen zur organischen Staatsauffassung hat W die Patriarchàltheorie zwar als unzulänglich aufgegeben, sich selbst aber als mündig erwiesen, nicht nur im Nachdenken über den Staat, sondern auch zur staatsbürgerlichen und politischen Betätigung. Denn indem die Patriarchaltheorie „die Gesamtheit der Untertanen für ewig unmündig erklärt, hat sie auch nur den Beifall geistig Unmündiger gefunden" (Jellinek).

8. Die Theorie vom Gesellschaftstrieb

D_4 Malerlg.; 18,1; 3. Lehrj.; Va. verstorben:

Jeder Mensch hat das Bedürfnis mit einem anderen oder mereren zusammen zu sein man äußert seine Gedanken über Sachen die einem gerade Interessieren jeder sagt seine Meinung somit ist ein allgemein Urteil zu bilden, jeder rechnet mit dem anderen man unterstützt sich gegenseitig und bildet somit eine Gruppe oder einen Staat man entwickelt Pläne man fast Beschlüsse wählt sich einen Opmann oder Präsidenten und es entwickelt sich der Zukunftstaat.

Nicht aus einem zweckrationalen Vertragsrecht, sondern aus einem tiefveranlagten Gesellschaftstrieb leitet D_4 die Staatenbildung ab. Kunstvoll ist seine psychologische Konstruktion: Indem der Gesellschaftstrieb („das Bedürfnis mit einem anderen oder mehreren zusammen zu sein") sich zum Mitteilungsdrang besondert („man äußert seine Gedanken über Sachen, die einen gerade interessieren"), schafft er eine öffentliche Meinung („jeder sagt seine Meinung, somit ist ein allgemeines Urteil zu bilden"); indem er aus gegenseitigem Sichachten und Vertrauen („jeder rechnet mit dem anderen") ein gegenseitiges Sichhelfen hervortreibt („man unterstützt sich gegenseitig"), schafft er eine geschlossene Gemeinschaft („eine Gruppe oder einen Staat"). Erst nach diesen Strebungen und Gefühlen setzen die freien Akte des Planens („man entwickelt Pläne"), Beschließens („man faßt Beschlüsse") und Wählens ein (man „wählt sich einen Obmann"), die den Staat erst eigentlich organisieren.

* *
*

Die Lebensreife des Schülers als Grundlage der Unterrichtsgestaltung.

Von Conrad Barth.

Wo der Mensch irgendwelche Zwecke und Ziele verfolgt, wird er sich stets mit der Struktur des Teiles der Welt auseinandersetzen müssen, der nicht vom Geistigen abhängig ist, weshalb die Erfahrung niemals durch noch so weit geführte Gedankenschöpfungen zu ersetzen ist. Das gilt insbesondere dort, wo wiederum der Mensch selbst zum Ziel der Bemühung wird, wie bei aller Schulung und Erziehung. Hier steht den verstandesabhängigen Seiten des Schülers und Zöglings alles das gegenüber, was mit seiner Rolle als lebendiges und natürliches Wesen zusammenhängt, kurz, was nur biologisch verstanden, nicht aber logisch erschlossen werden kann. Von dem außerordentlich weitläufigen Erkenntnisgebiet, das hierin wurzelt, soll nur jener Teil untersucht werden, der auf den Alters- und Reifeunterschied von Lehrer und Schüler zurückgeht.

Man sollte, wenn man sich der Frage von ungefähr zuwendet, eigentlich meinen, daß an dieser Stelle des Weges zum Erziehungsziel wohl kaum besondere Schwierigkeiten aus dem soeben genannten Gegensatz von Gedankenwelt und Wirklichkeit zu erwarten sein dürften, ist doch die unersetzbare Erfahrung jedem Lehrenden in der Zeit zuteil geworden, als er selbst noch Kind und Jugendlicher war. Wäre der Unterschied in der seelischen Grundhaltung auch im Augenblick noch so groß, so stände dem Lehrer ja jederzeit der Weg der Erinnerung offen, der ihn zu einem getreuen Abbild der in jugendlichen Augen sich spiegelnden Welt führte. Leider würde sich auch bei dieser Ansicht wieder einmal nicht das Naheliegende mit dem Wirklichen decken. Wie wäre es sonst denkbar, daß ein Forschungsgebiet „Jugendkunde" nötig ist, wenn nicht die Rückerinnerung trügerisch ein Scheinbild hinzauberte, wo auf dem Weg in das wirkliche Einst alle Türen ins Schloß gefallen sind. Nur darum ist es auch verständlich, daß sich so lange Zeit die rational verfälschte Meinung halten konnte, die Reifestufen des Jugendalters zeigten gradhafte Unterschiede gegen die des Erwachsenen, wo gänzlich verschiedene Artlichkeiten (Qualitäten) des Gepräges vorliegen. Sozusagen galt die Ansicht, das Kind und der Jugendliche seien noch unfertige oder halbfertige Erwachsene. Wie die Maler des frühen Mittelalters statt der Kinder nur verkleinerte Erwachsene darstellten, wie die früheren Moden keine Kinderkleider kannten, sondern kleine Herrchen und Dämchen einpuppten, so zeigte auch die Behandlung und Erziehung des jugendlichen Menschen eine dermaßen grundsätzliche Verkennung des Eigenartlichen, daß es als eine erziehliche Tat erster Ordnung angesehen werden konnte, als man das „Jahrhundert des Kindes" entdeckte. Umschwünge solcher Ausdehnung vollziehen sich aber niemals plötzlich oder innerhalb weniger Jahre; genau wie die Gestaltung des inneren Lebensgefühles zu Zeiten der großen Stilaufschwünge erfolgte, zeigt sich auch hier ein Nebeneinanderbestehen älterer und neuerer Anschauung wechselnden Anteiles in den verschiedenen Gebieten, so auch bis in die feinsten Verzweigungen der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit hinein.

Es soll die Aufgabe dieser Arbeit sein, die inneren Bedingtheiten des Reifegegensatzes von Jung und Alt und die daraus zu entnehmenden unterrichtlichen

Folgerungen darzulegen; es ist nicht zu umgehen, daß dabei zunächst der tragende Unterbau biologischen Ursprunges etwas ausführlicher erörtert wird, nämlich die Besonderheit der lebendigen Reifestufen. Die seelische und davon abhängig die geistige Entwicklung des Jugendlichen ist ein kleines Teilgebiet daraus, das von dieser umfassenden Erscheinungsform restlos mitbestimmt wird.

Die Reifestufen des Lebendigen sind in ihrem Gefüge und in ihrer Werdefolge nur zu verstehen, wenn man in ihnen Verkörperungen und Wechselspiel einer Wesensform zu begreifen trachtet, die in diesem Zusammenhange mit dem Begriffswort „Ganzheit" bezeichnet werden soll. Dieser Begriff wird darum zunächst zu betrachten sein.

An ihm bewahrheitet sich in besonders schöner Weise die auch an anderen Stellen der Wissenschaftsgeschichte gemachte Erfahrung, daß Forschungsergebnisse seit langem bekannt waren, aber in ihrer Bedeutung nicht voll gewertet wurden. Eine ganze Anzahl von Denkern hatte sich von jeher auch mit dem Ganzheitsbegriff befaßt, so, um nur einige zu nennen, Leibniz, Dilthey, Driesch, und erst der neueren Zeit blieb es aufgespart, in diesem Nebengegenstand ein wichtiges Erkenntnisgebiet zu ahnen und unter dem Namen einer Gestaltphilosophie zu betreiben.

Die erstaunliche Tatsache, daß es zusammengesetzte Wesenheiten (z. B. Lebewesen oder Kunstwerke) gibt, bei denen eine bestimmte Gruppe ihrer Eigenschaften sich nicht aus den Eigenschaften und dem Zusammenwirken ihrer Teile erklären läßt, war in allen diesen Fällen der Anstoß für das Forschen. Während der platte Vernunftglaube dieses neu Auftretende gern als eine Art Mittelkraft (Resultierende) aus den Eigenschaften der Teile hinzustellen bestrebt war, erkannten weiterblickende Geister schon frühzeitig, daß hier eine Erkenntnisquelle ganz besonderer Art vorläge, da über das Summenhafte hinaus ein auf ganz neuer Ebene befindliches Etwas erschien, das sich zudem in gar keiner Form gedanklich aus seinen zusammensetzenden Einzelteilen herleiten ließ. Wie der Granit beispielsweise die Summe dreier Gesteine darstellt, gibt im Gegensatz dazu das Kunstbild nicht nur eine Summe von Farben, sondern eine Ganzheitswirkung höherer Art, die nicht auf dem Wege der bekannten Denkschritte Analyse und Synthese zu erschließen ist, zeigt auch das Lebewesen gänzlich neue Eigenschaftsgruppen und Fähigkeiten gegen die Summe der Zellen gehalten, die es bilden. Man gebraucht, um diese Erscheinung zu bezeichnen, auch wohl die Ausdrücke Totalität oder Integration, nicht sehr glücklich, da sie die irrtümliche Auffassung „Gesamtheit" zulassen, die mit dem Summenbegriff vereinbar wäre, dessen Gegensatz ausgedrückt werden soll. Auch der Begriff Organismus krankt trotz guten Ursprungs daran, daß er in der Formung Organisation an das Vernunftgeordnete anklingt, zu dem er ebenfalls in Gegensatz stehen müßte. Schließlich der in letzter Zeit häufiger auftretende Ausdruck „Gestalt" ist an sich so vieldeutig und beziehungsreich, daß es ihm an der nötigen Klarheit fehlt. Um gerade das Gliedbauliche auszudrücken, das den Unterschied gegen die Summe ausmacht, eignet sich am besten das gewählte Begriffswort „Ganzheit", da es das Hauptkennzeichen in sich trägt, durch das sich diese Wesenheit von jeder Summe unterscheidet, nämlich aufzuhören, wenn sie zerteilt wird. Man betrachte beispielsweise unter diesem Gesichtswinkel vergleichend einmal die Körperzellen in einem Organ und in einer Krebswucherung, die Darbietungen in einer wohl-

gebauten Festfolge und in einem Zirkusprogramm, die Menschen in einer Sportmannschaft und in einem Straßenauflauf. Neben diesem Kennzeichen bietet die Erscheinung der Ganzheit noch eine Reihe von wesentlichen Merkmalen, die der Summe nicht eignen. Während bei den Teilen einer Summe nur Wirkverbindungen zwischen den zufällig benachbarten bestehen (Konglomerat: z. B. das Aneinanderhaften der Einzelgesteine im Granit), beeinflußt und bestimmt bei den Gliedern einer Ganzheit jedes einzelne jedes übrige und alle die übergeordnete Wesenheit und diese wieder rückwärts alle Einzelglieder; es liegt also ein restlos geschlossener Wirkverband vor (die Farben in einem Kunstbilde, die Organe eines Körpers). Das kleinste Einzelglied in der lebenden Natur spiegelt darum in entsprechender Weise das Ganze wieder (aus einem aufgefundenen Backenzahn vermag der Urzeitforscher die weitgehendsten Rückschlüsse auf die Gestalt des Lebewesens zu ziehen, ein anderes Beispiel dafür bietet die Blutspurenbestimmung in der Kriminalistik, ein weiteres die Handschrift als Charakterspiegelung). Die Veränderung eines Einzelgliedes bewirkt Veränderungen aller Restglieder und des Ganzen (Krankheit), nicht aber bei den Teilen einer Summe, wo die Störung auf das betroffene Teilchen oder seine Umgebung beschränkt bleibt. Ein weiterer sehr wichtiger Wesenszug der Ganzheit ist ihr Drang zur Harmonie, einer Erscheinungsform, die sich merkwürdigerweise nicht begrifflich erklären, nicht einmal bestimmen läßt (der Zustand eines Gleichgewichtes, der oft herangezogen wird, darf nur im übertragenen Sinne verstanden werden), der aber rein gefühlsmäßig in aller Klarheit erlebt werden kann. Überall, wo eine Ganzheit in ruhender Geschlossenheit auftritt, zeigt sie auch als Bestätigung dafür, daß die neue, über das Summenhafte hinausragende Wesenheit ihre Erfüllung fand, das wohlabgewogene äußere Erscheinungsbild (der Körper und der Bewegungsrhythmus des wildlebenden Tieres). Das schon wiederholt erwähnte grundsätzlich Neue, das immer auftritt, wenn die Teile eines Zusammengesetzten sich als Glieder zu einer Ganzheit finden, zeigt in seiner Art stets einen bezeichnenden Zug; es verhält sich zu den Einzelgliedern wie eine Qualität zur Quantität (neben die Qualität der Glieder gehalten entsteht eine neue Qualität höherer Ordnung). Daß sich jene aus diesen nicht herleiten läßt, erhellt damit zur Genüge; es handelt sich eben um ein Urphänomen, das als solches nur hingenommen werden muß. Hier ist die Wurzel zu finden für den Mangel jeder Erklärungsbrücke zwischen Reiz und Empfindung, zwischen Seelischem und Körperlichem und vielem anderen. Diese höhere Qualität tritt gleichzeitig als einheitlicher Vertreter des vielgegliederten Ganzen auf; sie bildet beispielsweise im Organ und Zellenstaat des Menschen das, was als seine seelische Persönlichkeit seinen eigenen Erlebnismittelpunkt hat, nach außen hin selbständig erscheint und in der Erziehungswelt oft Rätsel genug aufzugeben pflegt. Die so entstandene Individualität auf höherer Ebene vermag wiederum mit anderen gleicher Stufe zusammenzutreten und eine höhergestufte Ganzheit neuer Art zu bilden, für die alle Grundzüge der Ganzheitsentstehung erneut gelten. Jedenfalls läßt sich dies für alle Zusammenhänge nachweisen, die, unter der menschlichen Wesensform liegend, die Gebilde von den (zurzeit als Letztheiten angesehenen) Elektronen an aufbauen; das Blickfeld nach der anderen Richtung hin ist bedeutend nebelhafter, so daß sich dasselbe zwar mit hoher Wahrscheinlichkeit vermuten (z. B. in einer Gemeinschaft, einem Staat und einem Volk), aber nicht mehr unmittelbar erkennen läßt. Den zuletzt ge-

kennzeichneten Sachverhalt würde man vielleicht treffend als die Überordnung der Ganzheitsstufen bezeichnen können. Alle diese Grundzüge sind, wie schon gesagt, als Unterschiedsmerkmale der Ganzheit gegen die ebenfalls aus Einzelheiten bestehende Summe zu werten.

Es könnte hiernach scheinen, als ob die Gebilde, die ihr Dasein der Tätigkeit des menschlichen Verstandes verdanken, wie z. B. Maschinen und andere Mechanismen, wissenschaftliche Werke u. ä., mit den erwähnten Beispielen der Ganzheitsformen gleichartig seien, da sie in den meisten der gefundenen Grundzüge mit ihnen übereinstimmen und sich von der Summe unterscheiden. So zeigt eine verwickelt aufgebaute Maschine wie ein Automobil, daß die Schädigung eines Einzelteiles genügt, um das Ganze lahmzulegen, daß eine harmonische Form bei höchstwertiger Konstruktion das Auge erfreut, zeigt eine Rechenmaschine, daß die Fähigkeit des Rechnenkönnens plötzlich zu den Fähigkeiten des Sichbewegenkönnens der Einzelteile als Neues hinzukommt, wenn diese Ganzheitsglieder geworden sind, zeigt das wissenschaftliche Werk in seinem Aufriß den überordnenden Stufenbau. Dennoch würde man ganz unzulässig zwei Erscheinungsgruppen vermengen, wollte man die lebendige Ganzheit mit der logischen Zweckordnung in eine Gruppe verweisen, da sich diese von jenen außerdem noch in Grundzügen unterscheiden, die noch wesentlicher sind als die ihnen gemeinsamen bereits besprochenen Unterschiede von den summenartigen Gebilden. — Alles Lebendige, sei es körperlich oder seelisch, zeigt als Hauptkennzeichen gegen das Zweckgefüge ein Verhalten gegen Störungen, denen gegenüber es sein ausgeglichenes Wohlverhältnis der Harmonie zu behaupten oder irgendwie wiederzugewinnen trachtet, während der Mechanismus sich in dieser Lage abnutzt. — An einzelnen wesentlichen Unterscheidungsmerkmalen findet man bei der lebendigen Ganzheit vor allem die Erscheinung des Wachstums. Während ein störender Zuwachs, der sich in die Ganzheit eindrängt, eine stürmische, mit starkem gegnerischen Gefühlsausdruck geladene Abwehr aller Einzelglieder auslöst (der Mechanismus antwortet auf einen Fehleinbau entweder gar nicht oder mit Versagen), wie beispielsweise der Körper bei einer unbekömmlichen Speise oder das Muskelgewebe bei einem eingedrungenen Splitter, ein Freundschaftskreis der Schüler gegen einen „Neuen", wird anderseits in dem Falle, wo der Zuwachs nicht mehr aufgehoben werden kann, ein vollständiger Umbau des Ganzen in allen seinen Einzelgliedern mit dem Ziel einer neuen Harmonie auf größerer Grundlage eingeleitet. Auch dieser Vorgang der Ergänzung tritt in stark trieb- und gefühlsbetonter Ausprägung als eine Art instinkthaften Bedürfnisses auf (Durstgefühl nach salziger Speise, Mörtelessen kalkbedürftiger Kinder). Das körperlich nachweisbare Streben, eine Art Abrundungsstreben, ist „von innen gesehen" das Auftreten von Bedürfnissen und Neigungen. Auf seelischer Ebene bestimmt der Ergänzungsvorgang darum u. a. die Richtung der persönlichen Wertschätzungen; diese stellen demnach besonders beim Jugendlichen gar nicht zu unterschätzende Richtzeichen dar, die mit voller Sicherheit auf jene Ergänzungsgebiete deuten, deren der Jugendliche bei seinem Bildungsvorgang zunächst bedarf. (Diesen Satz möchte ich als einen Kernpunkt der Vorbetrachtungen hinstellen.) — Da Lebendiges, gleich welcher Form, niemals einen Zustand, sondern stets ein Werden darbietet, schließt es das immerwährende fließende Wechseln ein, das Gegenteil des Starren. Jede Änderung aber bildet eine Störung der augenblicklichen Harmonie und ruft

sofort ein Ergänzungsstreben auf den Plan. Auch dieses hat kaum das gefährdete Wohlverhältnis wieder abgerundet, als es auch schon erneut einer Störung anheimfällt. In stetem Binden und Lösen erhält sich so in einer Art fließendem Gleichgewicht die Harmonie einer Lebensganzheit über dem bunten Wechselspiel der Zufallswellen, etwa zu versinnbildlichen in dem aufrechten Vorwärtsgang des in Dutzenden von lose verbundenen Gelenken sich haltenden Menschenleibes oder der Glaskugel auf dem Springbrunnen. Jedoch bringt der dauernde, immer wieder abgeglichene Zuwachs eine stetige Inhaltsvermehrung, demzufolge wir eine Vorwärtsrichtung in dem gesamten Bildungsvorgang sehen und von einem Reifen sprechen. Im Reifen liegt das Werden beschlossen, im Werden das Verändern. Eine immerwährend gestörte Harmonie sucht sich immerwährend durch Ergänzung neu zu gestalten. Überall, wo bei einer zweifelsfreien lebendigen Ganzheit die Harmonie fehlt, ist darum immer ein innerer Umbau im Gange; entweder sind die Ausgleichskräfte stärker, dann liegt eine Entwicklung vor (der Jugendliche), oder die Störung vermag die Lebens- und Harmonisierungskräfte in Schach zu halten oder gar zurückzudrängen, dann besteht der Zustand der Krankheit. — Die in einem mehr körperlich gesehenen Organismus als Störung auftretende Einwirkung hat auf der seelischen Ebene stets die Wesensform eines Erlebnisses. Der Zustand der Spannung, den die Störung hervorruft, kommt seelisch gesehen als unlustbetonte Gefühlsseite zur Geltung und bildet gleichzeitig den großen Lebensantrieb überhaupt, der alles Handeln und Handelnkönnen erst ermöglicht; der zufällige oder gesuchte Ausgleich trägt auf seelischer Ebene lustbetonte Züge und nimmt unter gleichzeitiger Bereicherung dem Lebensschiff den Wind wieder aus den Segeln. (In sehr klarer Weise zeigt dies auch das Sinnbild des Lebens, die Kunst: ein beherrschender Grundzug ist hier das Gesetz des Wechsels, wie es in Konsonanz und Dissonanz, in Spannung und Lösung in der musikalischen Form, im Linienspiel der Flächenkünste, im Aufbau des Dichtwerkes u. s. f. auftritt.) — Ein Licht besonderer Art wirft die zwischen zeitlichen und räumlichen Erscheinungen bestehende Polarität auf diesen Umstand. Wie sich vornehmlich an allen Ausdrucksgestaltungen zeigen läßt, besteht ein geschlossenes Entsprechungsverhältnis zwischen beiden Gebieten, demzufolge es beispielsweise möglich ist, denselben Sinngehalt einmal im räumlichen Nebeneinander eines Bauwerkes wie auch im zeitlichen Nacheinander einer Sinfonie auszudrücken und wiederzufinden. Auch der Vorgang der Persönlichkeitsbildung in der menschlichen Reifeentwicklung muß diesem Urzusammenhang untertan sein. Da jedes Erlebnis einen Änderungsvorgang mit der dazugehörigen Erweiterung auslöst, kann die jeweilige Persönlichkeitsausprägung als die erstarrte Erlebnisgeschichte aufgefaßt werden, wobei die Vererbung die Einschnitte der Geschlechterfolgen überbrückt. Die Persönlichkeit verhält sich zur Erlebnisreihe demnach wie die Architektur zur Musik oder, wenn ein mathematisches Gleichnis gestattet ist, die Persönlichkeit des Menschen ist eine konforme Abbildung seiner bisherigen Erlebniskette.

Alle diese Grundzüge zeigen den ganz wesentlichen Unterschied der lebendigen Ganzheit von dem mechanischen oder logischen Ordnungsgefüge. Es würde also keineswegs angängig sein, die erzieherische Arbeit einer Schule auf die bei diesem geltenden Grundgesetze zuzuschneiden und jene Bedingungen zu übersehen. — An sich ergibt sich aus dem Vorgang der Persönlichkeitsbildung eigentlich für jedes Einzelwesen ein nur ihm eigentümliches Fortschreiten. Immerhin lassen sich

bei der Ähnlichkeit großer Erlebnisgruppen, die dem Kind und Jugendlichen entgegentreten, bestimmte Prägungen festhalten, die einander ablösen, so daß es danach möglich ist, von bestimmten Stufen der Lebensreife zu sprechen.

Die Darlegungen über das Wesen der lebendigen Ganzheit wurden so weitgehend ausgeführt, weil mit Deutlichkeit der Anspruch eines denk- und gegenstandswissenschaftlichen (exakten) Forschungsverfahrens zurückgewiesen werden soll, ihre Zusammenhänge aufklären zu können. Da auf ihnen jedoch die Einstellung und die Arbeitsform des Erziehers fußen muß, ist eine Verkennung ihrer Wesensart von weittragend abschlägigen Folgen.

Wenn man die Gesamtarbeit einer Schule an dem Schüler ins Auge faßt, so bietet sie zwei unterscheidbare Seiten dar. Es handelt sich dabei einmal um eine an das Gedächtnis sich wendende Übermittlung bestimmter Merkstoffe und um eine Übung der verstandesmäßigen Denkfähigkeit, die man zusammen als Schulung bezeichnen könnte. Da es sich hierbei um ein Gebiet des Geistigen handelt, dem in seiner Struktur überhaupt Allgemeingültigkeit zukommt, so tritt der an das Seelische[1] geknüpfte Persönlichkeitskreis mit seinen wechselnden Reifestufen hierfür mehr zurück. Zudem erfreut sich gerade diese Seite weitgehender wissenschaftlicher Durchdringung, wie die auf der Assoziationspsychologie aufgebaute Unterrichtslehre belegt. Zum anderen aber handelt es sich um die Bemühung des Erziehers bei der Persönlichkeitsgestaltung des Schülers, die man füglich nach den im vorigen Hauptabschnitt dargelegten Gedankengängen als Bildung zu bezeichnen hätte. Nach diesen ist auch ohne weiteres einleuchtend, daß der Lebensvorgang der Bildung keinesfalls in einem beliebig zu handhabenden Anfügen gewünschter Teile, als vielmehr in einem Angliedern besteht, bei dem das Hauptwort immer als notwendiges Anfangsgeschehnis das Erleben zu sprechen hat. Niemals jedoch läßt sich die Lebensfülle solcher Widerfahrnisse verordnen oder von dritter Seite her bestimmen, sondern ist nur von dem augenblicklichen und persönlichen Ganzheitsgepräge des betroffenen Lebewesens abhängig. Die Tätigkeit des Erziehers wird darum keineswegs ein aktives Gestalten sein können, bei dem er die ihm dienlich erscheinenden Bildungsgüter heranträgt. Vielmehr werden die reichsten und wirkungsstärksten Erlebnisse auf dem buntbewegten Felde der außerschulmäßigen Welt erwachsen, also in Gefilden, die dem Eingriff des Erziehers größtenteils entzogen sind. Bleibt somit bei dem eigentlichen Anstoß des Bildungsvorganges, der seelischen Gleichgewichtsstörung, dem Erzieher hauptsächlich eine abwartende Haltung, so kann er sich umsomehr bei der einsetzenden Rückwirkung entfalten und dem seelischen Wachstumsbedürfnis genügende und gute Nährstoffe darbieten; seine Tätigkeit kann man darum weniger der eines Bildhauers als der eines Gärtners vergleichen, und die richtige Bezeichnung dafür ist die der Pflege. Für den, der dies anerkannt hat, löst sich von selbst auch die Seltsamkeit des oft zu beobachtenden Reifestillstandes bei stark ausgesprochenem Bildungswillen, die bevorzugt in gesinnungsmäßig streng geschlossenen Lebensgemeinschaften auftritt (man denke nur an den steckengebliebenen Jugendbewegten); der Organist spielt wohl auf den Tasten, aber der Balgentreter streikt.

[1] Die begriffliche Trennung des Geistigen vom Seelischen erfolgt hier im Sinne und in der Fassung der Philosophie von L. Klages.

Wenn ein Ziel durch Hilfsmittel erreicht werden soll, die den menschlichen Verstand (Ratio) zum Vater haben, dann gilt überall dabei der Satz, daß die gerade Linie zu diesem Ziel angestrebt wird. Das erscheint so selbstverständlich, daß es als Nächstliegendes auch oft genug dahin übertragen wird, wo es nicht mehr hinpaßt. Überall in der vom Menschen künstlich geschaffenen Formenwelt, wie beispielsweise in der Technik, tritt die gerade Linie auf und aus der zeiträumlichen Polarität heraus ebenfalls in der Art des Weges auf ein vorgesetztes Ziel (wie bei dem Zusammenbau einer Maschine, der Durchführung einer Rechnung usw.); überall in der natürlich-lebendigen Formenwelt fehlt sie und ebenfalls in der Linie der natürlichen Entwicklung, wo niemals das Vollentwickelte auf geradem Wege angesteuert wird. Ist es darum verwunderlich, wenn im Dünkel der Geistesüberlegenheit gefolgert wird: was nicht gerader Weg ist, bleibt Abschweifung. Und wie oft wurde aus dem Geiste der Technik heraus, weil sie in geradem Zielweg die Natur übertrifft, gedacht: was die Natur allerorten anstrebt, aber nicht erreicht, war dem Menschengeiste vorbehalten. Solche Gedankengänge spiegeln die geistigen Gesetze in die Welt des Lebendigen hinein und verkennen deren Wesenheit gründlichst. Notwendigkeit ist der vermeintliche Umweg, denn Lebendiges fügt sich niemals dem Fertigungsplan erdachter Erzeugnisse. Die Wegabkürzung zum Ziel, die beim Bau eines Mechanismus eine Verbesserung ist, wäre im Lebensgebiet ein zerstörender Eingriff. Und wie oft wird dagegen gehandelt! Wenn jemand Kaulquappen aufs Trockene setzen würde, damit sie sich beizeiten an das spätere Landleben gewöhnen sollen, dann weiß jeder, was er von ihm zu denken hat; was aber wird alles in die Seele des Jugendlichen hineingestopft, weil es dem Erwachsenen später dienlich ist. Wie oft wird so, als ob der Jugendliche ein halber Erwachsener wäre, unter dem Feldgeschrei „für die Jugend ist das Beste gerade gut genug" an ihn herangetragen, was Erwachsene für sich als wertvoll erkannt haben! Will man Lebendiges fördern, so muß man auch den vermeintlichen Umweg wollen und ihm die Bahn ebnen. Der abgekürzte Weg ist allemal ein Irrweg. Solches Handeln gleicht dem ungeduldigen Spiel der Kinder, wenn sie die Mohnknospen aufdrücken und die Blüte herauszupfen. Abends aber läßt sie schon den Kopf hängen.

Neben dem rationalen Hang, die Ausbiegungen des Entwicklungsweges abzuschneiden, führt eine andere gutgemeinte Vorsorge ebenfalls zu dem schädlichen Reifevorgriff, nämlich der Wille zur Zielerweiterung aus dem Gedanken heraus, daß die Schüler später nicht mehr betreut werden können, wenn sie die Schulzeit hinter sich haben (— oder, um die Ansprüche der Schulgattung zu steigern). Man will ihnen noch möglichst viel Wertvolles mit auf den Weg geben, weil sie es später einmal nötig brauchen werden. Das ist der Fall, wenn z. B. die Volksschule mit den Vierzehnjährigen Staatsbürgerkunde im Deutsch- und Geschichtsunterricht betreibt und die Reichsverfassung behandelt; mit Vierzehnjährigen, die auf der Reifestufe stehen, wo im verklärten Glanz das Los eines Räuberhauptmannes oder eines Angehörigen seiner Bande erscheint und Karl May himmelhoch über jedem Staatenlenker steht. Das Ergänzungsgebiet jenes Alters liegt eben in der Richtung des Abenteuerhaften, und wenn wir aus irgendwelchen Gründen es für zweckmäßiger halten, daß dies nicht so sei und einfach darüber hinweggehen, dann ändert sich deshalb die naturgegebene Lage noch lange nicht, wohl aber rächt sich das Verfahren in ganz bestimmter Form.

Man könnte vielleicht glauben, daß der Reifevorgriff nicht so sehr gefährlich sei, da die vermittelten Lehrinhalte vorläufig äußerlich aufgeprägt ruhten und dann später, wenn Reife und Erlebnis zusammentreffen, plötzlich aus dem Gedächtnis auftauchten und mit farbigem Leben erfüllt ihre richtige Bedeutung gewännen, mit ihnen auch die Verknüpfungen, die seinerzeit als „tote Gleise" geschlagen wurden. — Das stimmt aber leider nicht (denn, wie oben dargelegt, bleibt ein Zuwachs nur bei der rationalen Ganzheit ohne Einfluß auf das übrige). Die lebendige Ganzheit ist kein Ersatzteillager, wo gut eingeölte Bildungsgüter auf den Tag harren können, an dem sie eingebaut werden sollen, sondern verhält sich eher wie der Magen, der bei Unverdaulichem sich schwer gekränkt zeigt und den an sich guten Sachen noch lange seinen Widerwillen nachträgt. Man könnte ganz davon absehen, daß beim Reifevorgriff der Unterrichtsbetrieb selbst ein wenig schönes Bild bietet; entweder vermag der Schüler nur den Stoff wiederzukäuen, oder er fängt zu schwögen und zu schwefeln an, macht schöne Worte, wo ihm die Tiefe fehlt, und gewöhnt sich beizeiten an Schaumschlägereien. Das Schlimmste ist aber, daß durch solche der augenblicklichen Reifestufe unangemessenen Stoffe wertvolle Gebiete dem Zögling für lange Zeiten verekelt werden, sehr zum Schaden seines natürlichen Bildungswachstumes, das sie sonst zur rechten Zeit gern und fruchtbringend angegliedert hätte. Man braucht hier nur an Werke von Klassikern zu denken, die so mancher erst in späterem Lebensalter für sich wieder neu entdeckt hat, nachdem alle Aufschließungsbemühungen seiner früheren Schule nur das dumpfe Gefühl auslösen konnten, daß diese gräßlichen Leute vom Teufel oder einer höheren Schulbehörde eigens dazu angestiftet worden seien, den vielgeplagten Schüler mit unendlichem Aufsatzstoff zu versorgen, und er ihnen deshalb noch lange lieber aus dem Wege ging. Mit Gewalt läßt sich Verfrühtes nicht angliedern, sondern nur als Fremdkörper ankleben wie ein spanisches Pflaster, und wie dieses zieht es auch Blasen.

Wenn zwar die hieraus abzuleitenden Forderungen vornehmlich für Unterrichtszweige und Stoffgebiete gelten, die das seelische Wachstum des Schülers stützen sollen, so wäre es dennoch falsch, wenn man daraus ihre Bedeutungslosigkeit für die geistige Verstandesschulung ableiten wollte, weil dort logische statt biologischer Bindungen das Feld beherrschten. Es zeigt sich jeder tieferdringenden Betrachtung deutlich, daß wie ein nährendes Geäder die Ausprägungen des Lebendigen in die feinsten Verflechtungen des menschlichen Wesens mitfolgen und ihnen auch das scheinbar Fernstliegende in der reinen Geistigkeit noch tributpflichtig bleibt; und zwar wird jeweils immer der Inhalt, nicht aber die Form der Geistestätigkeit von ihnen bestimmt. Darum gelten die entwickelten Grundzüge über den gewundenen Weg des Reifefortschrittes und seine erziehliche Berücksichtigung für alle Unterrichtszweige.

Unter diesem Gesichtswinkel kann man neben der Lehrart besonders auch den Aufbau der Lehrpläne prüfend betrachten. Gerade auch bei der Berufsschule läßt sich der Hebel hier an vielen Stellen ansetzen, wenn man bedenkt, wie ihre Lehrpläne früher einmal entstanden sind; gaben doch in den meisten Fällen für die beruflichen Fächer die Pläne der technischen Mittelschulen, wie Maschinen- und Baugewerkschulen, die Modelle dafür ab. Wenn sie auch „zugeschnitten" und „verdünnt" wurden, so blieb der Wesenskern derselbe, nämlich der einer höheren Reifestufe angepaßte, und erhielt sich in vielen Fällen auch in den von

Mal zu Mal verbesserten Plänen, weil jeder davon in der Regel doch wieder auf den Schultern seiner Vorgänger stand. Das systematische Denken des konstruierenden Technikers bedingt und rechtfertigt systematischen Aufbau des Stoffes (von den Axiomen beginnend). Dieses Denken erscheint aber (selbst abgesehen von der Tatsache, daß es sich bei den mittleren Fachschulen an einen ausgesuchten, theoretisch begabten Typus wendet) als Merkmal einer späteren Reifestufe, als sie der Berufsschüler aufweist, trägt also, wenn es an ihn herangebracht wird, den Stempel des Reifevorgriffes. Was man der Volksschule in ihrem Hang zur Zielerweiterung als Verfrühung anmerken muß, besonders, weil dazu keine Notwendigkeit wegen des später folgenden Berufsschulunterrichtes besteht, darf man bei der Berufsschule natürlich nicht übersehen. Auch hier wäre noch genau zu prüfen, welche Stoffgebiete sie, um den Reifevorgriff mit seinen Schäden zu vermeiden, vorteilhaft an eine später einsetzende Bildungspflege abgeben könnte. Bei dem heutigen Umfang, den das Volkshochschulwesen, besonders in den größeren Städten, schon besitzt und der sich anscheinend noch dauernd vergrößert, wäre es nicht zu rechtfertigen, wenn die Berufsschule daran vorbeigehen würde. Besonders werden es staats- und gesellschaftskundliche sowie kulturkundliche Stoffe von einer gewissen Abstraktionshöhe an sein, die der freien Erwachsenen-Bildungspflege zu überweisen wären, trotzdem sie Lehrpläne und Lehrbücher der Berufsschule noch zu bevölkern pflegen.

Von besonderer Bedeutung erweist sich die Gegebenheit der Reifestufen mit ihrer Zielpunkt- und Richtungsänderung bei der künstlerischen Erziehung. Man braucht nicht lange zu suchen, um hierbei immer wieder den Aberglauben anzutreffen, der vorkünstlerische Mensch müsse an möglichst hochkünstlerische Werke herangeführt werden, damit er seinen Geschmack an ihnen bilde. Das Ziel des Vollerwachsenen wird auf geradem Wege angestrebt, die Krümmungen werden übersehen oder als schädlich betrachtet. Das künstlerisch nicht ganz Vollwertige, gemeinhin oft schon mit „Kitsch" bezeichnete, das aber streng vom Schund zu trennen ist,[1] gibt in einer Unzahl von Fällen dem auf einer bestimmten früheren Reifestufe stehenden Menschen gerade das, was er zu seiner augenblicklichen Ganzheitsbildung braucht. Daß sich der geschmacklich Ausgereifte bei diesen Stoffen von Unvollkommenheiten peinlich berührt fühlt, ist gänzlich ohne Belang, sie erfüllen ihre Aufgabe in vollem Umfange für die frühere Stufe, weil sie in der Richtung des Ausgleiches liegen und weil die höheren künstlerischen Werte noch keine Bindungsflächen vorfinden. Das Streben, die Biegung der künstlerischen Entwicklung zu überbrücken, löst stets ganz folgerichtig alle Schäden des Reifevorgriffes aus.

Die erwähnten Fälle von Vorgriffen sollen natürlich keine vollständige Übersicht sein; mehr als einige Beispiele zu geben, liegt nicht in diesem Rahmen.

Es könnte leicht die Befürchtung entstehen, daß mit dem Stempel des Reifevorgriffes gebrandmarkte Stoffgebiete lediglich in der persönlich gefärbten Auffassung des jeweiligen Urhebers so gekennzeichnet würden und damit der vollen Willkürlichkeit und Zersplitterung der Meinungen das Tor geöffnet sei. Das braucht aber keineswegs der Fall zu sein, da es einen zuverlässigen Prüfstein gibt, um

[1] Über die Trennung von Kunst, Kitsch und Schund und ihre Bedeutung für die Bildungspflege vergl. die grundlegenden Arbeiten von E. Ackerknecht: „Büchereifragen" und „Lichtspielfragen". Beide bei: Weidmann, Berlin.

unabhängig von persönlicher Ansicht zu entscheiden, was einer bestimmten Reifestufe angemessen ist und was bei ihr noch nicht auf einen gelockerten Boden trifft. Dieser Prüfstein kann, wie in der Vorbetrachtung bereits angedeutet, nur durch die gegenständliche Beobachtung des Jugendlichen gewonnen werden, die lediglich die Tatsachen sprechen läßt. Und zwar in der Art, daß versucht werden muß, das natürliche Ergänzungsstreben zu ermitteln, wodurch von selbst die harmonisierenden Gebiete bezeichnet werden. Wege dazu gibt es verschiedene. So kann die Freizeitbeschäftigung des Jugendlichen (aber die wirkliche, nicht die angebliche) recht wertvolle Fingerzeige hierfür geben, nur wird es schwierig sein, darüber ungefärbte Berichte in genügender Zahl zusammenzubekommen. Weiterhin vermag die Berufsschule brauchbare Aufschlüsse durch die Beobachtungen in den Jugendpflegegruppen zu erhalten, da sich den Leitern dieser Einrichtungen bedeutend weitergehende Einblicke in die seelische und geistige Haltung des Jugendlichen ergeben als in der Klasse. Schließlich sei auf die bequemste Möglichkeit hingewiesen, unbeeinflußte Angaben in jeder gewünschten Anzahl zu erhalten: die Schülerbücherei. In der Benutzung der einzelnen Stoffabteilungen spiegelt sich unverfälscht die Wertschätzung dieser Zweige wieder und in der gesamten Durchschnittsverteilung damit die für die betreffenden Reifestufen typische Anordnung der Ergänzungsgebiete. Derartig durchgeführte Ermittlungen zeigen in manchen Dingen des Unerwarteten genug in oft erstaunlichem Ausmaße. (Die oben für die Berufsschule als Reifevorgriff bezeichneten Gebiete gehen auf eigene Auswertung von über 5000 Schülerwünschen zur Büchereizusammensetzung zurück.[1] Wenn so, von vorgefaßten Meinungen und Wünschen gänzlich befreit, das Abbild der gegebenen, natürlichen Wirklichkeit gewonnen wird, kann an ihm von Mal zu Mal die Berechtigung fraglicher Stoffgebiete abgemessen werden.

Erst dann, wenn die Übereinstimmung zwischen der inneren Grundhaltung des Schülers und dem Lehrplan gewährleistet ist, wird gleichzeitig ein guter Wirkungsgrad erreicht und dazu die Dauer in der Wirkung verbürgt, ohne die alle Schulung und Bildung nur bruchstückhaft bleibt.

Um die im Laufe der obigen Darlegungen notwendig zerstreut auftretenden Stützgedanken zusammenzufassen und zu sammeln, mögen einige Leitsätze folgen:

1. Eine Schulerziehung des Jugendlichen, die ihr Endziel nach dem Vorbilde der rationalen Betätigungsgebiete auf möglichst geradem Wege zu erreichen sucht, befindet sich in folgenschwerem Irrtum.

2. Der Jugendliche ist kein unfertiger oder teilfertiger Erwachsener, sondern trägt auf jeder Stufe die Züge einer vollen, wenn auch anderen Ganzheit, die sich harmonisierend aufzurunden trachtet und dabei jeweils anderer Ergänzungsgebiete bedarf.

3. Bei der in Spannung und Lösung vorschreitenden Persönlichkeitsreifung schafft in der Regel das außerschulmäßige Leben die Spannungen, während der Schulerziehung die Bereitstellung lösender Ausgleiche und ihre Betreuung vorbehalten bleibt.

[1] Näheres darüber in: Hylla, Schriewer, Langfeldt, Barth: Zur Schülerbüchereifrage. 1929. Barth, C.: 600 Bücher für den Berufsschüler. 1931. Beide im Verlag „Bücherei und Bildungspflege", Stettin.

4. Die lebendige Ganzheit unterscheidet sich nicht nur von der Summe, sondern auch wesentlich von der rationalen Ganzheit. Die dieser angemessenen Beeinflussungsformen sind für jene schädigend; in der Hauptsache entsteht dabei der Reifevorgriff.

5. Die Entwicklungslinie des jugendlichen Menschen ist eine naturgegebene und unvermeidliche. Sie besteht aus mannigfachen Krümmungen und Windungen; eine erfolgreiche und dauertragende Erziehung kann im wesentlichen nur in der Richtung der jeweiligen Tangente wirken.

6. Der Reifevorgriff ist auch nicht zu rechtfertigen durch den Hinweis, daß notgedrungen Bildungsgüter vorzeitig eingepflanzt werden müßten und dann später Wurzel schlagen könnten, wenn der Boden aufgeschlossen ist. Hierdurch wird vielmehr totem Wissen und hohlem Gerede Vorschub geleistet, zudem schlägt das Angestrebte ins Gegenteil um.

7. Aus diesen Gründen müssen die Lehrpläne, vor allem die der erziehenden Schulen von Reifevorgriffen befreit werden. Eine Anzahl von Stoffgebieten der Volksschule gehört der Berufsschule überwiesen. Auch die Berufsschule wird einige ihrer Lehrstoffe besser der freien Erwachsenenbildung und den Aufbaulehrgängen überlassen. Den Prüfstein dafür geben in den einzelnen Reifestufen die freien Selbstbetätigungen der Schüler.

* *

Ursprüngliche und ersatzmäßige Auffassungsformen des Räumlichen im erdkundlichen Unterrichte.

Von Woldemar Jungrichter.

Von den verschiedenen Zweigen der Geographie hat an der erdkundlichen Arbeit der Schule, zumal der Volksschule, die Länderkunde den Hauptanteil.

Wenn sich auch das Wesen des erdkundlichen Denkens in der räumlichen Betrachtungsform allein gewiß nicht erschöpft, so können gleichwohl länderkundliche Objekte und Sachverhalte sinnvoll nur raumbezogen gedacht werden. Darum stellt man der Schulerdkunde die besondere Aufgabe, alle diejenigen Kräfte bewußt und planvoll zu entwickeln, die „das Raumbewußtsein zu wecken, das Raumverständnis zu klären und das natürliche Raumgefühl zu vertiefen" vermögen (Lampe).

Dem ursprünglichen Charakter der Erdkunde entsprechend müßte eigentlich alle erdkundliche Bewußtseinserfüllung durch Naturerleben erfolgen, so daß auch das damit verbundene Räumlichkeitserleben[1] ein dieser unmittelbaren Erlebnisform entsprechendes wäre. In Wirklichkeit liegen die Dinge anders. Ein großer Teil der erdkundlichen Seeleninhalte des Gegenwartsmenschen ist nicht aus unmittelbarem Naturerleben erwachsen. Darum ist es wohl berechtigt, darüber nachzudenken, welche Folge solche veränderte (ersatzmäßige) Bewußtseinserfüllung mit erdkundlichem Stoffe für das Innewerden der Räumlichkeitsbeziehungen hat. Für den nach Klarheit strebenden und über die theoretischen Grundlagen

[1] In dieser Abhandlung wird der Begriff „Erleben" nicht gefaßt als ein das Gemüt besonders ergreifender Vorgang, sondern als bewußtes seelisches Geschehen. Erleben = Bewußtwerden, erlebt = bewußt.

seiner Arbeit nachdenkenden Didaktiker bedeutet diese Überlegung den Versuch der Beantwortung der Fragen,

in welchen Formen das Erdräumliche im erdkundlichen Unterrichte bei der verschiedenen Art der Bewußtseinserfüllung auftritt und

inwieweit die Erdkunde als Unterrichtsfach räumliche Bildungswirkung zu entfalten vermag.

Nach Klarlegung dieser Fragen wird es möglich sein, zu beurteilen, welche Bildungswirkungen nach der Seite der Räumlichkeitserfassung eines behandelten Erdoberflächengebietes erwartet werden können und welche Möglichkeiten zu ihrer Herbeiführung bestehen.

Da das auf die Erfassung der Räumlichkeitsbeziehungen gerichtete seelische Verhalten aus einer zweifachen Situation heraus seine Formung erhalten kann, ist zu unterscheiden,

ob die seelische Stellungnahme auf Grund originell erlebter Seeleninhalte erfolgt,

oder ob es sich um eine Verarbeitung von Material handelt, das nur auf Grund mittelbarer Quellen erworben werden konnte.

Darnach wird sich die Untersuchung in zwei Hauptteile gliedern, deren

1. Teil die ursprünglichen Formen, deren
2. Teil die ersatzmäßigen Formen der Räumlichkeitserfassung im erdkundlichen Unterricht behandelt.

Die Auffassung des Räumlichen der Erdoberfläche auf Grund von Naturanschauung. (Der Wahrnehmungsraum.)

Im Rahmen der uns hier beschäftigenden Fragen verdient die Tatsache besondere Beachtung, daß in gewöhnlicher Einstellung zu jedem reizmäßig gegebenen optischen Inhalte (wir beschränken uns auf die optische Seite) zugleich mit den hinzutretenden sonstigen subjektiven Bewußtseinsvorgängen ein Bestandstück miterlebt wird, das den Räumlichkeitscharakter der Wahrnehmung ausmacht. Ihr gleichsam anhaftend, ist es stets als räumliche Erlebnisqualität mitgegeben[1,2,3]. Demzufolge wird jedes bewußtgewordene erdkundliche Objekt in einer eigenartigen Ordnung der Sehinhalte, nämlich im Raum befindlich, wahrgenommen.[4] Wir erblicken den Berg, den Fluß, das Dorf stets eingeordnet in einen mit unserm Organismus in unmittelbarer Verbindung stehenden Wahrnehmungsraum, der mit der Wahrnehmung zugleich erlebt wird.[5] In ihm haben wir wohl die ur-

[1] „An jedem von außen auf uns Wirkenden hat man ein Doppeltes zu unterscheiden: die in den Außendingen festgelegten Grundlagen und die hinzutretenden seelischen Grundlagen des Bewußtwerdenden" (J. Volkelt, System d. Ästh. I, Beck, München 1925, S. 12).

[2] Vgl. Scola, Über das Verhältnis von Vorstellungsbild, Anschauungsbild und Nachbild. Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 52, 1925, S. 315.

[3] „Der Raum gehört zu den gegenständlichen Bewußtseinsletztheiten, ja er kann so recht als Typus dieser gelten" (J. Volkelt, Versuch ü. Fühlen u. Wollen, Beck, München 1930, S. 124).

[4] Vgl. Wittmann, Raum, Zeit und Wirklichkeit, Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 47, 1924, S. 460.

[5] Also gemeint ist nur der momentan wirklich zugängliche Raum, nicht der Raum überhaupt, der seiner Struktur nach möglicherweise wahrgenommon werden kann. Vgl. Scola, ebenda, S. 315.

sprünglichste räumliche Erlebnisform überhaupt und damit auch wohl die grundlegendste für erdkundliche Stoffe vor uns.[1]

Da die Ausbildung unserer Raumauffassung vermutlich in einem innigen Ineinanderwirken des Tast- und Gesichtssinn-(bzw. Gehörsinn-)bereiches unserer Seele wurzelt, wird die Wahrnehmung fernräumlicher Objekte andere Bewußtseinszustände auslösen, als die naher Dinge. Die erdkundlichen Objekte wirken ausschließlich fast als Fernobjekte auf unsere Sinne. Daher werden sie in der Hauptsache dasjenige subjektive „Raumverhalten" hervorrufen, das sich (empirisch gedacht) im Laufe der individuellen und generellen Entwicklung für diese Form des Erlebens herausgebildet hat.

Auf Grund unserer Seelenorganisation ist ferner jede Neuauffassung mit Akten des Erfahrungsvergleichs verknüpft. Darum kann es bei einem beziehungslosen Erleben im Wahrnehmungsraum nicht sein Bewenden haben. Jedes Erlebnis fügt sich als „neue Realität" dem Erlebnisschatze ein. So kommt es, daß das jeweilige wahrnehmungsräumliche Erleben stets auch durch ein apperzeptives Beziehen auf ältere Räumlichkeitserlebnisse gekennzeichnet ist. Je mehr das Vermögen wächst, früher erlebtes Wahrnehmungsräumliches erinnerungsmäßig werden zu lassen und festzuhalten, um so mehr bildet sich ganz allmählich, gleichsam automatisch, auf jeden Fall frei vom bewußten Denken eine Räumlichkeitserfassung heraus, die neben der größeren Ausdehnung durch einen höheren Grad der Vereinheitlichung gekennzeichnet ist.

Des weiteren bedarf der Umstand besonderer Beachtung, daß das Bewußtsein der Entfernung, der Raumtiefe, nur „durch das Zusammenwirken des Sehens mit den Bewegungen" möglich wird.[2] Da die im Bewegungsablauf ausgelösten Empfindungen nur im Nacheinander der Reihe durch das Bewußtsein erfaßt werden, das unmittelbare Bewußtwerden des Bewußtseinsstromes aber das Zeiterleben darstellt, ist die Raumeinordnung unserer Außenweltserlebnisse stets auch mit deren zeitlicher Einordnung verquickt.[3,4] Für unsere Untersuchungsabsicht jedenfalls erscheint die Feststellung wichtig, daß das in unsern Wahrnehmungen steckende Raumerleben in hohem Grade verzeitlicht ist, also eine wechselseitige raumzeitliche Erlebnisbezogenheit besteht.

Welche Einsichten ergeben sich aus dem bisher Erörterten für die räumlichen Bildungsbelange?

Die Erkenntnis, daß für den Einzelmenschen der Grad der Räumlichkeitserfassung wandelbar ist, legt die Frage nahe, ob die Erweiterung persönlicher Leistungen im Laufe der Geschichte auch für die Menschheit Bedeutung erlangt hat, so daß eine Niveauänderung in der Erfassung der erdräumlichen Verhältnisse Hand in Hand gegangen ist. Die Geschichte der menschlichen Kultur bejaht diese

[1] Wir können für unsere Zwecke absehen von einer für psychologische Erörterungen gewiß nötigen weiteren Aufgliederung der Raumwahrnehmung in Einzelsehraum, Sehraum, Wahrnehmungsraum i. e. S., i. w. S. usw. Vgl. auch zu dem Folgenden Scola, ebenda S. 312 ff. und Wittmann, ebenda, bes. S. 466 ff.

[2] E. Jaensch, Über die Wahrnehmung des Raumes, Leipzig 1911.

[3] Müller-Freienfels, Das Denken und die Phantasie. Barth, Leipzig 1925, S. 89.

[4] „Das zeitliche Geschehen ist nicht zu erleben ohne den Geschehensträger des räumlichen Bildes, und das räumliche Bild ist nicht zu erleben außer als Durchgangsmoment des Geschehens." Klages, Vom Wesen des Bewußtseins, Leipzig 1926, S. 65.

Überlegung. „Ein Volk mit alter Kultur und weit zurückreichendem Kulturgedächtnis hat einen anders entwickelten Raum- und Zeitsinn als ein junges Volk oder eine kulturlos dahinträumende Menschenmasse.“[1] Wie der Erfassungsgrad für erdräumliche Verhältnisse sich nach Umfang, Durchgliederung, Beziehungsbereitschaft und objektivem Gehalt beim Einzelmenschen in dem Maße vervollkommnet, als er Gelegenheit hat, den Bezirk seiner heimatlichen Umwelt in räumlicher Hinsicht vertieft aufzunehmen, so hat sich im Laufe der Menschheitsgeschichte mit der Vervollkommnung der Bewegungsmittel der Bezirk des individuellen und kollektiven aktuellen erdkundlichen Erlebens und damit der Umfang und der Grad der Räumlichkeitserfassung der Erdoberfläche verändert und erweitert. Darum muß die Art der seelischen Inhaltserfülltheit und Beziehungsverkettung beim Bewußtwerden erdräumlicher Verhältnisse des Menschen des Eisenbahnzeitalters und der Zeppelinfahrten eine andere sein, als sie beispielsweise der Reisende aus der Zeit des Lenauschen Postillons und der Schwindschen Bilder hatte. Weil zivilisatorische Entwicklung die Möglichkeit zu bequemer und ausgiebiger Benützung technisch vervollkommneter Bewegungsmittel geschaffen hat, überschreitet für den Menschen der Gegenwart die räumliche Erfahrung sehr bald die Grenze des engeren Umgebungsraumes. Da die Vehikel verschieden sind in bezug auf Leistung, körperliche und zeitliche Inanspruchnahme, die Gesamtheit der in einer Zeitstrecke sich abspielenden körperlichen und seelischen Vorgänge aber wesentlich für das Erleben der zeitlichen Ordnung und damit zugleich für das Räumlichkeitserleben ist, vermitteln Elektrische, Eisenbahn, Pferdegeschirr, Rad, Auto, Schiff, bald vielleicht auch — mehr als jetzt bereits — Flugzeug und Luftschiff immerhin nach Qualität und Quantität unterschiedliche Inhalte für das Innewerden erdräumlicher Verhältnisse. Darnach dürfen wir annehmen, daß der Räumlichkeitsbegriff des Mitteleuropäers der Gegenwart nach Inhalt und Umfang abweichen wird von dem eines Eskimos, der mit dem Hundeschlitten die gleichförmigen und einsamen Schneewüsten durchquert, oder des Wilden, der auf Pfaden sein Jagdgebiet durchstreift. Ebenso werden Unterschiede bestehen in bezug auf Inhaltserfülltheit, seelische Resonanz, Auswertungsvermögen und objektive Wertigkeit der räumlichen Bewußtseinsinhalte des Menschen, der wenig seinen beschränkten Wirkungskreis verläßt, und dem des Auto-, Lokomotiv- und Flugzeugführers, die ihr Beruf dauernd in kürzeren oder längeren Zeitspannen große Raumbezirke durchmessen läßt. Auch müssen wir uns des Einflusses bewußt sein, den an sich schon der geographische Lebensraum in seiner Größe und Eigenart auf das Wesen seiner Bewohner auszuüben vermag. „Der Bauer und der Großstädter, die Küstenbevölkerung mit ihrem weiten Horizont und das Bergvolk in seinen eng umschlossenen Tälern, sie werden sichtlich durch ihren Raum bestimmt“[2] und in ihrem Raumerleben und ihrer Räumlichkeitserfassung verschieden geartet sein.

Dieselben Verhältnisse, die für den Erwachsenen in Frage kommen, gelten mit entsprechender Abänderung auch für das Kind. So erscheint es verständlich, daß die Räumlichkeitserfassung des Kindes sich von der des reifen Menschen unterscheidet und daß auch innerhalb der Gleichalterigen recht beträchtliche Unterschiede bestehen werden. Die unterschiedlichen Lebensräume, die verschiedenen

[1] J. Volkelt, Phänomenologie und Metaphysik der Zeit. Beck, München 1925, S. 7.
[2] Lampe-Kraft, Methodenlehre der Geographie. Leipzig-Wien 1929, S. 88.

gesellschaftlichen Verhältnisse und die abweichenden individuellen Veranlagungen können nicht ohne Einfluß bleiben.

Von solchen Erwägungen aus ist der Ansatzpunkt für didaktisches Denken und Handeln, das sich die Bildung des Erfassens erdräumlicher Verhältnisse zum Ziele setzt, zu finden. Bei seinem Schuleintritte steht das Kind bereits mitten drin in diesem räumlichen Bildungsprozeß. Die Schule setzt darum mit Recht einen gewissen Entwicklungsgrad der am originellen Wahrnehmen haftenden Form des Räumlichkeitserlebens voraus. Sie benutzt die bereits gesammelte Erfahrung und erlangte Fähigkeit im geographischen Raumanschauen als Grundlage und Ausgangspunkt für die unterrichtlichen Arbeitsabläufe und ist bestrebt, sie durch planvolle Maßnahmen bewußt zu vervollkommnen. Gewiß gehen die Erlebnisinhalte von selbst bis zu einem gewissen Grade in einen Erfahrungszusammenhang ein, aber diese Beziehungsentstehung vollzieht sich mehr zufällig, langsam und je nach dem Grade der Veranlagung in mehr oder minder befriedigendem Maße. Sie würde daher den gesteigerten Bedürfnissen des Gegenwartsmenschen gegenüber sehr bald zu dürftig und nicht elastisch genug sein. Die Aufgabe der Schule muß darum darin bestehen, das wahrnehmungsmäßige Räumlichkeitserleben der Erdoberflächenverhältnisse zu vervollkommnen und nach Zuverlässigkeit und Erlebnisbewußtheit garantierter zu machen.

Die Wege, zu solchen Erfolgen zu gelangen, ergeben sich aus der Besinnung über das Wesen der Räumlichkeitserfassung. Da nicht die Wirkungsmöglichkeit von Reizen erdkundlicher Objekte an sich schon befriedigendes räumliches Erfassen verbürgt, sondern erst die sinnvolle Bewußtmachung diese Wirkung aufweist, ist die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Vollzug zu allernächst die klare Erfassung der dinglichen Erfüllung des Erfahrungsraumes nach Art, Zahl und Anordnung, nach Wirkungszusammenhang und Einordnung in das System der Begriffe. Alles dies fließt dem zu bildenden Menschen nämlich nicht ohne weiteres zu, wenigstens nicht in der zur Verfügung stehenden Zeit in dem notwendigen Maße, sondern verlangt eine planvolle und sorgfältige Erarbeitung. Darum ist die Aufgliederung des Erlebnisinhaltes, an dem das Räumliche haftet, und dessen beschreibende Betrachtung das nächste Mittel, das die Schule anzuwenden hat, auch wenn auf diesem Wege direkt zunächst mehr die Betrachtungs-, Darstellungs-, Beziehungs- und Beobachtungsfähigkeit geschärft werden kann. Eine solche Schulung ist deshalb um so nötiger, als das Kind seiner Veranlagung nach geneigt ist, mehr ganzheitlich als am Einzelnen verweilend die Umwelt aufzunehmen.

Die Unbestimmtheit der Tiefenlokalisation drängt sehr bald zur Funktion des Schätzens. Als konsequente Weiterführung erwächst sodann aus dieser einmal als nötig empfundenen Stellungnahme zwangsläufig das Messen. Schätzen und Messen sind über das ursprüngliche perzeptive Raumerleben hinausgehende, starken apperzeptiven Gehalt aufweisende Funktionen. Sofern die Beziehungserfassung auf Grund schätzender und messender Tätigkeit stattfindet, wird die Raumerfassung eines Erdoberflächenbezirks einen besonderen Grad von objektiver Bestimmtheit aufweisen. Die didaktische Kunst hat darum dafür zu sorgen, daß aus lebenswahren Situationen heraus im Kinde das Bedürfnis nach einer immer objektiveren Erfassung der erdräumlichen Beziehungen erweckt und es

durch planvolle und ausgiebige Übungen im Schätzen und Messen auch angemessen befriedigt wird.[1]

Weil ferner an der Aufgliederung und Abhebung der einzelnen Erlebnisse und Erlebniszusammenhänge von dem anfänglich mehr oder weniger diffusen Erlebnishintergrunde die sprachliche Formgebung hervorragend beteiligt ist, da erst mit ihr der Klärungsprozeß der geistigen Arbeit seinen wirklichen Abschluß findet, ist weiter der sichere Vollzug dieser Funktion sowohl eine unerläßliche Vorbedingung, als zugleich auch ein Merkmal und Maßstab für den erreichten Vervollkommnungsgrad räumlicher Erlebniswirkung. Wenn die seelischen Inhalte jederzeit durch sprachlichen Formulierungszwang zu klarer Erfassung gebracht werden, wird auch die Räumlichkeitserfassung einen immer vollkommeneren Grad erreichen.

Mindestens optimistisch wäre es, die Meinung zu vertreten, daß von der Schule allein die nötige Erlebnisgrundlage etwa durch Freilandunterricht, Lehrausflug und Schulwanderung zu schaffen wäre. Das ist weder möglich noch nötig. Abgesehen von wirtschaftlichen Hemmnissen würden zunächst schon zeitökonomische Bindungen mächtiger sein als solche schulische Wünsche. Darum sollte man von der Verpflichtung und Leistung der Schule nicht gar zu viel verlangen. Man braucht aber auch ihre Aufgabe in dieser Hinsicht gar nicht zu übersteigern; denn tatsächlich kommt das Kind nicht erfahrungsleer zur Schule. Auch ist durch die Wirkung des gleichen heimatlichen Milieus eine immerhin in den Grundzügen gemeinsame, wenn auch im einzelnen unterschiedliche Erfahrungsgrundlage vorhanden. Es kann sich bei der schulischen Arbeit in der Hauptsache immer nur um ergänzende Wirkungen handeln. Die Schule wird ihrer Aufgabe genügen, wenn sie planvoll die vorhandenen Erfahrungsgrundlagen zu mobilisieren, zu klären, zu vervollständigen, zu ordnen und beziehlich in bereits vorhandene Räumlichkeitsschemata einzuarbeiten versteht. Daß dazu gelegentliche Herbeiführung origineller Räumlichkeitserlebnisse nötig sein kann, wird niemals in Abrede zu stellen sein. Jede übersteigerte Forderung scheitert an der nüchternen, zeitlich und wirtschaftlich gebundenen Schulwirklichkeit. Das Maß der erreichbaren räumlichen Bildung wird zumal für das Kind des Volksschulalters zufolge der unterschiedlichen Intensität der Erlebnisfähigkeit und der noch geringen Erfahrungsmöglichkeit, ferner auch wegen der hier besonders stark in Erscheinung tretenden Veranlagung immer ein relativ bescheidenes bleiben.

Die Auffassung des Räumlichen mit Hilfe der Vorstellung. (Der Vorstellungsraum.)

In welcher Weise wird die Räumlichkeit der Erdoberfläche dann erlebt, wenn die Bewußtseinserfüllung nicht durch Wirklichkeitsanschauung erdkundlicher Objekte, sondern nur mittelbar, also ersatzmäßig, bewirkt werden kann? Wir berücksichtigen zunächst diejenige Erlebnisform, die auf Grund früherer origineller Bewußtseinserfüllung entsteht.

Der gegenständliche Inhalt, an den das Erleben des konkreten Wahrnehmungsraumes geknüpft war, geht, wie uns die Psychologie lehrt, nicht verloren, sondern wird als dispositioneller Gedächtnisstoff aufbewahrt und — mehr oder weniger —

[1] Vgl. Versuch, Möglichkeiten und Wege aufzuweisen, in „Stoffe und Beispiele zum Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule“ (Huhle, Dresden).

verwendungsbereit gehalten. Es ist nun eine Eigenschaft unserer Seele, daß sie auch das in den wiedererweckten Gebilden, den Vorstellungen, Gemeinte lokalisiert, also mit der Wiedererweckung zugleich auch ein Bewußtwerden der räumlichen Beziehungen in einem eingebildeten („imaginativen") Vorstellungsraume erstehen läßt.

Wäre, wie Stumpf annimmt, zwischen Wahrnehmung (Empfindung) und Vorstellung wesentlich nur ein Intensitätsunterschied, so würde eine Scheidung zwischen Wahrnehmungs- und Vorstellungsraum kaum berechtigt sein. Sofern wir aber der Wahrnehmung das Merkmal des Bewußtseins der Wirklichkeit zuschreiben und andererseits als das Wesensmerkmal der Vorstellung betrachten, „daß neben dem einfachen Bewußthaben des Objektes das latente oder aktuelle Bewußtsein der Nichtwirklichkeit derselben vorhanden"[1] ist, müssen wir den Vorstellungsraum als eine besondere seelische Erscheinung ansprechen. Er ist jener jenseits der Wahrnehmungsverräumlichung liegende „imaginative Raum", in dem „auf Grund früherer Wahrnehmungen ein reproduktiver Eindruck lokalisiert" wird.[2]

Da Vorstellungen, in denen sich früher erlebte, („mit der subjektiven Überzeugung des schon einmal Erlebthabens" verbundene) Wahrnehmungen (oder Vorstellungen) erneuern,[3] als Erinnerungsvorstellungen bezeichnet werden, können wir bei der mit ihnen verbundenen Bewußtseinsform der Verräumlichung von dem Erinnerungsraum sprechen. Der Erinnerungsraum wäre dann diejenige vorstellungsmäßige Raumerlebnisform, in der wir uns „in die ganze örtliche Situation der früheren Wahrnehmung versetzt meinen".[4]

Wie nun die Erinnerungsbilder durchaus etwas seelisch Eigenartiges und nicht nur bloße Reproduktionen früherer Wahrnehmungen darstellen, so ist auch das Erleben des Erinnerungsraumes etwas Neues und durch eigentümliche Merkmale, die didaktische Beachtung erfordern, gekennzeichnet. Die Selbständigkeit dieses erinnerungsmäßigen Raumerlebens kommt darin zum Ausdrucke, daß während seines Ablaufes trotz der Möglichkeit äußerer Reizeinwirkung die Umwelteinflüsse unberücksichtigt gelassen werden, so daß der vor den Augen befindliche Wahrnehmungsraum in diesen Momenten als solcher tatsächlich nicht erlebt wird. Ein anderer, den Sehraum (Wahrnehmungsraum) völlig verdeckender Raum lagert sich gewissermaßen über diesen, wenn ein erinnerungsmäßiger Inhalt das Bewußtsein derartig ausfüllt, daß die Aufmerksamkeit vollkommen absorbiert wird (Scola). Das bedeutet also, daß das Kind, obgleich es sich im Klassenzimmer befindet, während einer solchen Bewußtseinserfüllung im Erinnerungsraum einer gerade zur Besprechung stehenden früheren Wahrnehmungsörtlichkeit zu sein meint. Wenn in Erinnerung an einen Lehrausflug beispielsweise mit einer Klasse der weite Blick erörtert wird, der vom Gipfel des besuchten Berges aus genossen wurde und die Kinder in Erinnerung an dieses Erlebnis, durch passende Worte des Lehrers geweckt, so versunken sind, daß vor ihrem geistigen Auge die damals aufgenommenen Bilder wieder lebendig werden, so zeigt dieser Bewußtseins-

[1] Broermann, Allg. Psych., Paderborn 1929, S. 92.
[2] Müller-Freienfels, ebenda S. 157, und Scola, ebenda S. 312.
Nach Müller-Freienfels würden wir im Gegensatz zur „Stellungnahme" beim aktuellen Reiz von einer „Einstellung" als emotional-aktives Gerichtetsein zu sprechen haben.
[3] Messer, Psychologie. Meiner, Leipzig 1928, S. 192.
[4] Messer, ebenda S. 193.

zustand, daß die Verräumlichung solcher erinnerungsmäßiger Inhalte mit dem eigentlichen Seh- und Umgebungsraum, dem Klassenzimmer, nicht zusammenfällt.

Da das Erinnerungsbild von vornherein viel mehr als die Wahrnehmung den „Charakter des Verschwommenen" an sich trägt und die Vorstellung in der Regel um so blasser wird und von ihrem anschaulichen Charakter einbüßt, ein je größerer Zeitraum sich zwischen die Wahrnehmung und ihre Erneuerung einschiebt,[1] ist auch das Phänomen des Erinnerungsraumes durch diese Merkmale gekennzeichnet. Darum ist im Gegensatz zum Wahrnehmungsraum jenes Verräumlichungserleben des Ich, das wir als Erinnerungsraum „jenseits unseres Wahrnehmungsraumes" im Bewußtsein haben, ein „weit vageres und persönliches Etwas", das „im einzelnen Ich keine Einheit ist, sondern sich aus sehr wechselnden Komplexen zusammensetzt".[2] Trotzdem ist erinnerungsmäßig ein deutliches Raumbewußtsein vorhanden; denn die Vorstellungen haben immer etwas Lokalitätscharakter und sind „mit mehr oder weniger bestimmten Richtungs- und Entfernungsgefühlen umgeben".[3]

Für den erdkundlichen Didaktiker sind diese Feststellungen über das erinnerungsmäßige Raumerleben deshalb von Bedeutung, weil der erdkundliche Unterricht sich nur zum allergeringsten Teile so vollziehen kann, daß die seelische Stellungnahme auf Grund originell erlebter Seeleninhalte erfolgen könnte. Schon bei solchen erdkundlichen Inhalten, bei denen Wirklichkeitserlebnisse an sich möglich wären, wird der Unterricht oft genug nicht mehr mit solchen Erlebnissen arbeiten, da er aus inneren oder äußeren Gründen an das Klassenzimmer gebunden ist. So erfahren schon oft heimatliche Verhältnisse lediglich erinnerungsmäßige Behandlung. Aber ausschließlich kommt (für die Klassengemeinschaft wenigstens) erinnerungsräumliches Erleben in allen denjenigen Unterrichtslagen in Frage, deren Räumlichkeitsverhältnisse nur indirekt auf Grund ähnlichen erinnerungsmäßigen Heimaterlebens zu verstehen sind. Das ist sehr stark schon der Fall bei den Stoffen der Vaterlandskunde, ganz bei denen unbekannter entfernter deutscher und fremder Gebiete. Darum tritt das erinnerungsräumliche Erleben rein zahlenmäßig im erdkundlichen Unterrichte außerordentlich gegenüber dem original-wahrnehmungsräumlichen hervor. Diese Feststellung und ferner die Tatsache, daß viele individuelle Abweichungen innerhalb einer Klassengemeinschaft an sich, aber auch zufolge von Eigenheiten bestehen, die mit dem eidetischen Verhalten zusammenhängen, „wodurch unter Umständen auch erhebliche Änderungen in der räumlichen Lokalisation und Gestaltung der Sehdinge hervorgerufen werden können",[4] zwingen den Erdkundelehrer, stets auf eine peinliche Kontrolle der vorstellungsmäßigen Bewußtseinsinhalte in ergänzendem, berichtigendem und ordnendem Sinne bedacht zu sein. Dazu ist es nötig, daß der Lehrer es versteht, solche Unterrichtssituationen herbeizuführen, die die Kinder veranlassen, von sich aus das benötigte charakteristische Erinnerungsgut zu mobilisieren. Da das kindliche Gedächtnis noch schwach und seine Inhalte noch verhältnismäßig beziehungsarm sind, bedarf der kindliche Vorstellungsablauf oft der Anregung und Betreuung. Für das „Wie" dieser didaktischen

[1] Messer, ebenda S. 193.
[2] Müller-Freienfels, ebenda S. 158.
[3] Müller-Freienfels, ebenda S. 157.
[4] E. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt usw. Leipzig, 1923 S. 99.

Hilfeleistung dürfte die Erkenntnis von besonderer Bedeutung sein, daß der anschauliche Bestand des menschlichen Erinnerungsvermögens (nach Klages) sich als ein persönlich recht umfangsverschiedener Bruchteil des Bedeutungsgehaltes sinnlicher Eigenschaftsnamen, unter denen die optischen und kinetischen stark überwiegen, darstellt. Dabei kommt dem Lehrer die kindliche Eigenschaft erfreulich zu Hilfe, daß Jugendliche viel stärker als Erwachsene das ursprünglich wahrnehmungsmäßige Verhalten auch den Vorstellungen gegenüber einschlagen, indem sie die Vorstellungen stark räumlich-anschaulich zu erleben vermögen.[1] Nur wenn aus einem aufgelockerten Erlebnisschatze sich genügend brauchbare Vorstellungen spontan ins Bewußtsein drängen, wird auch das an die Erinnerung geknüpfte räumliche Erleben ausgelöst werden. Solche seelische Abläufe nötigenfalls im Kinde anzuregen, wird aber wiederum nur dem Lehrer möglich sein, der selbst imstande ist, in Frage kommendes früher Erlebtes in charakteristischen Einzelheiten in sich selbst so lebendig werden zu lassen, daß es in Formen zum Ausdruck kommt, an denen sich das kindliche Seelenleben zu entzünden vermag.

Die ersatzmäßigen Auffassungsformen erdräumlicher Verhältnisse auf Grund mittelbarer Quellen.

Jede Bewußtseinserfüllung, die nicht (direkt oder indirekt) auf Grund von Naturanschauung erfolgt, muß sich gewisser Vermittlungshilfen bedienen. Für die Erdkunde kommen neben den auch sonst gebräuchlichen sprachlichen und bildlichen Behelfsmitteln noch als besondere facheigene Vermittlungsformen die Karte in ihren verschiedenen Ausgestaltungen, das Relief und das Modell in Betracht. So entsteht für uns die Aufgabe, festzustellen, inwieweit bei dieser mittelbaren Art der Bewußtseinserfüllung mit erdkundlichen Inhalten räumliches Erfassen auftritt und welche Besonderheiten es aufweist. In Hinblick auf den Gang unserer bisherigen Erörterungen versuchen wir, die Frage zunächst für diejenigen Vermittlungshilfen zu beantworten, die in bezug auf ihren Anschauungsgrad noch am meisten an die unmittelbaren erdkundlichen Erlebnismöglichkeiten erinnern. Unsere nächste Aufgabe würde demnach darin bestehen, festzustellen, ob ein Räumlichkeitserlebnis an der erdkundlichen Bild- und Kartenbetrachtung zustande kommt und welcher Art es ist.

Die Raumillusion am erdkundlichen Bilde. (Das Bildräumliche.)

Bild, Relief, Modell und Karte stellen in dieser Aufeinanderfolge eine Reihe erdkundlicher Hilfsmittel dar, deren Zeichen sich mehr und mehr von der Sache, zu deren Darstellung sie dienen, loslösen. Sie werden daher als Empfindungsauslöser immer abstrakter. Da demzufolge die Sinnenbezogenheit der sich den Wahrnehmungen dieser Zeichen zugesellenden Deutungsakte eine verschiedene sein muß, werden auch die an ihnen haftenden Räumlichkeitserlebnisse, sofern sie überhaupt vorhanden sind, Unterschiede aufweisen. Den

[1] „Es ließ sich nachweisen, daß die Kinder und Jugendlichen der Kulturmenschheit zu einem hohen Prozentsatz einmal eine Entwicklungsstufe durchlaufen, die wir die eidetische nennen . . .“ E. Jaensch, ebenda.

höchsten Grad von wirklichkeitsbezogenen Urerlebnisbestandteilen besitzt das Bild, weil seine Zeichen nach Farbe, Form, Größenverhältnis, Detail noch in stark abbildender Beziehung zu den dargestellten Gegenständen stehen. Der Deutungsakt kann sich noch auf Empfindungsdaten aufbauen, die von beziehungsreichen Zeichen für die Gegenstände herrühren.

Allerdings kommt das, was in den Bildzeichen als primärer Wahrnehmungsinhalt gegeben ist, als solcher weder isoliert, „noch in einem irgendwie gearteten räumlichen Zusammensein" zum Bewußtsein, weil die Intention hierbei gar nicht haltmacht, sondern gleich „auf den Sinn, auf die gemeinte Gegenständlichkeit" dringt[1] und die daraus hervorgehenden Vorstellungen sogleich „in den reproduzierbaren Zusammenhang entwickelter Raum- und Bedeutungsvorstellungen eintreten".[2] So kommt es, daß uns das erschaute Bild nicht als ein Gewirr von flächenhaft nebeneinander befindlichen Farben und Linien erscheint, sondern uns „als ein bestimmt geordnetes, komplexes, bedeutungsvolles Raumganzes" entgegentritt.

Psychologische Untersuchungen haben gelehrt, daß ein „besonderes Zueinander von Gestaltauffassung und Sinnerfüllung" besteht, das fundiert wird durch „Erlebniszusammenhänge aus der Heimat und die durch das Bild vermittelten Eindrücke". Individuell im einzelnen verschieden, ist zumeist „die Gesamtqualität des Ganzen erlebnismäßig vor den Qualitäten seiner Teile da", doch kann der Auffassungsvorgang auch mit der Wahrnehmung von Teilen oder Teilkomplexen beginnen, wobei die Betonungen zu „Dominanten" werden, die „die Gesamteinstellung, die Gestalt- und Sinnwerdung bestimmen".[3] Zufolge besonders gerichteter Aufmerksamkeit werden (nach Schindlbeck) einzelne Teilinhalte aus dem Gesamteindrucke, der als ein erstes Stellungnehmen zunächst Gefühlsmäßiges, Sinnhaftes und Gestaltmäßiges umfaßt (Grahmann), herausgehoben, die sich zu einer besonderen Raumeinheit zusammenschließen. Gleichzeitig beginnen gegenständliche Bewußtseinsmomente insofern ihre Wirkung zu zeigen, als die von den Aufmerksamkeitsstrahlen besonders hervorgehobenen Bildbezirke als Gegenstände körperlich, plastisch, von einem Hintergrunde sich abhebend, in Raumschichten eingeordnet zum Bewußtsein kommen. Indem diese Inhalte bewußt werden, geht die Auffassung der Bildbedeutung vor sich und zugleich damit das an ihr haftende Raumerlebnis als eine neue Art seelischer Leistung.

Bei der Einordnung der Bildsehdinge in den jeweiligen Bildraum sind mitbestimmend besonders die Unterschiede der Qualität, der Sehgröße und -ferne, die ihrerseits wiederum durch die Verschiedenheit der wirksamen perzeptiven bez. apperzeptiven (reproduktiven) Momente bedingt werden. Dabei haben die verschiedenen Darstellungsmittel: Linie, Hell und Dunkel, Farbengegensätze zufolge ihrer verschiedenen Raumwerte unterschiedliche Bedeutung für die Bildraumauffassung. Schließlich aber „wirken sie (doch) nur dadurch raumgestaltend", daß sie gegenständliche Vorstellungen in uns auslösen; denn alle räumliche Auffassung der Bilderscheinungen setzt ihre gegenständliche Deutung voraus und kommt nur in und mit derselben zustande.[4]

[1] Messer, Empfindung und Denken. Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, S. 107.

[2] Schindlbeck, Über die Erscheinungsweisen des im Bilde dargestellten Raumes. Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 48, 1924, S. 394.

[3] Grahmann, Landschaftserlebnis und Landschaftsbild. Zeitschrift f. Päd. Psych. 31. Jahrg. Heft 9. S. 385 ff.

[4] Cornelius, Elemente der bildenden Kunst, 1911, zit. nach Schindlbeck, ebenda S. 414.

Jedenfalls tritt die räumliche Auffassung der Bilddarstellung stets dann ein, wenn der seelische Prozeß, der mit der perzeptiven Wirkungsmöglichkeit des Bildes seinen Anfang genommen hat, so weit fortgeschritten ist, daß mit dem Auftauchen gegenständlicher Vorstellungen wie Bergen, Wolken, Himmel, Felsen, Bäumen, Wald diese plötzlich auseinanderrücken und nun „Zwischenräume" von „verschiedenem Charakter, der Form wie der Größe nach", gesehen werden.

Wenn auch diese Äußerungen nicht so verstanden werden dürfen, als baue sich der im Bilde dargestellte Raum unmittelbar „auf Grund einer Deutung der Wahrnehmungsinhalte auf", daß etwa das gegenständliche Raumbild als Ergebnis einer Überlegung oder eines Urteils gedacht werden könnte, so soll doch darin zum Ausdrucke kommen, daß die Gestaltung des Räumlichen von gedanklichen (und assoziativen) Momenten vermutlich mitbestimmt wird.

Danach wäre es nicht so, daß die objektiven Reize bereits einen bestimmten, absoluten Raumwert vermitteln, sondern es werden je nach dem Umfange des beachteten Inhaltes verschiedene Wirkungen ausgelöst. Weil „die Einzelgegenstände durch ihre Stellung und Anwendung an der Darstellung des Gesamtraumes arbeiten",[1] wird der Erlebnisgrad des Bildräumlichen mit davon abhängen, inwieweit eine „analysierende Auflösung des Gesamtbildes" in bildräumlich wesentliche Momente stattfindet. Ganz besonders wird dies der Fall sein, wenn künstlerisch wertvolles Bildmaterial diese Aufgabe sichert. Künstlerisch hochwertige Bilder zu benutzen ist deshalb erforderlich, weil das Material ja darauf angewiesen ist, räumliche Illusion mit Hilfe der Perspektive, der Schattenverteilung und der Lichtwirkungen zu erzeugen, diese sekundären Hilfsmittel des Malers zur Erreichung einer dreidimensionalen Wirkung in ihrer Ersatzleistung aber nur bei vollkommener Beherrschung dieser Kunstmittel zu ersprießlicher Wirkung kommen. Wie für andere erdkundliche Belange, so kann auch für das Erleben des Bildräumlichen eine Garantie niemals bloß in der Herbeiziehung einer großen Menge bildlicher Darstellungen liegen, sondern in kluger Auswahl technisch guter Bilder, ihrer Verwendung an geeigneter Stelle und feinsinniger Auswertung. Räumliche Bildungsverpflichtung innerhalb der erdkundlichen Unterrichtsarbeit ist daher noch lange nicht erfüllt, wenn der Erdkundelehrer dafür gesorgt hat, daß ihm ein Lichtbildapparat und eine gehörige Anzahl Lichtbildserien zur Verfügung stehen. Diese Dinge sind zunächst nicht mehr als eine der Voraussetzungen, die diesen Erfolg eventuell herbeizuführen vermögen. Beachtung verdient in diesem Zusammenhange das etwas aus der Mode gekommene Stereoskopbild, das, wenn seine Bedeutung für den Massenunterricht nicht durch die ausschließliche Handhabung als Einzelanschauungsmittel herabgemindert würde, wohl als die vollkommenste Form der Vermittlung räumlicher Illusionen anzusprechen wäre.

Aber auch wenn die didaktische Kunst alles berücksichtigt, was zur Vervollkommnung und wirksamen Bewußtmachung der Bildräumlichkeiten beizutragen vermag, wird sich der Erdkundelehrer immer über die Grenzen klar bleiben müssen, die auch den vollkommensten Hilfsmitteln gesetzt sind. Alle durch Bilder erzeugten Räumlichkeitserlebnisse sind abgeleiteter Art und bleiben daher

[1] Hildebrand, Das Problem der Form in der bildenden Kunst, 1923, zit. nach Schindlbeck, ebenda S. 413.

dauernd nach Charakter und Wert von denen aus Wirklichkeitserlebnissen hervorgegangenen unterschieden.

Die Raumerfassung auf Grund der Kartenbetrachtung. (Der Kartenraum.)

Nach unserer bisherigen Betrachtung haben wir im Bilde ein Mittel erkannt, erdkundliche Ordnungsbeziehungen raumhaft zum Erleben bringen zu können. Sobald aber die Nötigung zu genauer, maßstäblicher Erfassung einer dargestellten Erdräumlichkeit empfunden wird, versagt das Bild. Vermutlich hat dieser Mangel zur Verwendung des typischsten Darstellungsmittels des Erdräumlichen, der Karte (des Reliefs und Modells), geführt.

In unserer Untersuchung interessiert uns nun die Frage, welche räumlichen Auffassungsformen mit dem Kartengebrauche bewußtseinsmäßig sich einstellen und ob sie den bisher gekennzeichneten gegenüber eine selbständige Art des Räumlichkeitserfassens darstellen. Zur Klärung diene ein Beispiel. Wenn ich mir in Selbstbeobachtung vergegenwärtige, wie ich auf Grund der Betrachtung der Karte von Südamerika die Räumlichkeit Chiles oder Argentiniens erlebe oder in welcher Art ich mir in Verfolgung des transkontinentalen Zeppelinfluges die Leistung dieses Unternehmens nach der Seite der Raumüberwindung zum Verständnis zu bringen versuche, so stelle ich fest, daß Bewußtseinserfüllungen verschiedenen Charakters hierbei sich ablösen. Zunächst ist das Raumerlebnis lediglich in der Form des sog. Kartenraums vorhanden. Die eigentümliche Verhaltungsweise, die der Mensch bei der Betrachtung des Kartenbildes einnimmt, entspricht der des gewöhnlichen Sehens, wie es in der Wahrnehmung stattfindet. Der Betrachter ist, veranlaßt durch die augenblickliche Beschäftigung, mit allen Sinnen auf den anschaulich wahrgenommenen (bzw. erinnerungsmäßig vergegenwärtigten) Kartenraum eingestellt. Das räumliche Erleben an der Karte greift also zunächst nicht über den Kartenbezirk hinaus. Darum sind alle Ordnungs- und sonstigen Beziehungen, die in dieser ursprünglichen Einstellung der Karte gegenüber erkannt werden, nur kartenmaßstäblichen Charakters und bar jedes Bewußtwerdens wirklichkeitsräumlicher Verhältnisse. Dagegen spricht auch nicht die Tatsache, daß bei der Wahrnehmung der Kartenzeichen die Intention nicht etwa bei den durch die Zeichen ausgelösten Empfindungen haltmacht, sondern auf den Sinn, auf die gemeinte Gegenständlichkeit, dringt. Auch die Umdeutung der Kartenzeichen zu deren plastischen Formen, die das Kartenbild reliefartig erleben läßt, ändert zunächst an diesem Verhältnis nichts. Das Erleben bleibt trotzdem rein kartenräumlichen Charakters.

Mit dieser bisherigen Charakterisierung des kartenräumlichen Auffassens ist nicht gesagt, daß das Bewußtsein dauernd an diese Art des Räumlichkeitserlebens gebunden bleiben müßte. Es ist wohl möglich, diese ursprüngliche Auffassungsform zu verlassen und von hier aus zu anschaulichen erinnerungsräumlichen Bewußtseinserfüllungen überzugehen. Das geschieht, wenn in anschaulicher Denkhaltung an die Stelle der Kartenzeichen Vorstellungsbilder treten, die von früheren Wirklichkeitserlebnissen, von Bildbetrachtungen oder aus phantasiemäßigen Schöpfungen stammen. Man muß sich aber darüber klar sein, daß in dem Augenblicke, wo diese Denkumstellung vorgenommen und die

eigentliche kartenräumliche Erlebnishaltung verlassen wird, auch das damit verbundene Räumlichkeitserleben ein anderes, nämlich ein an die jeweilige Art der nun das Bewußtsein erfüllenden Inhalte gebundenes wird; denn das Charakteristische des kartenmäßig räumlichen Erlebens, wie es sich besonders im signitiv maßstäblichen Überblicken und Beziehen zeigt, fehlt. Je nachdem, welche ersatzmäßig-stellvertretenden Vorstellungsinhalte das Kartenbild oder einzelne Signaturen desselben verdrängen, wird das an ihnen haftende Räumlichkeitserleben als erinnerungs-, bild- oder phantasieräumliches anzusprechen sein. Mit der ursprünglichen Art des kartenräumlichen Erlebens sind diese Formen durch keine irgendwie innere Wesensbezogenheit mehr verknüpft.

Die ursprüngliche Art des Kartenraumdenkens und die im Anschluß hieran möglichen erinnerungsmäßigen anschaulichen Bewußtseinserfüllungen sind die Formen der Räumlichkeitserfassung, die in der Erdkunde am allermeisten in Anwendung kommen. Das kartenräumliche Denken stellt die surrogative Form des menschlichen erdkundlichen Fernräumlichkeitserlebens unbekannter Gebiete dar, die, obgleich mit Lokalitäts-, Richtungs- und Entfernungswissen und -gefühlen ausgestattet, als Räumlichkeitserleben kaum mehr ist als ein wahrnehmungs- oder (ohne Kartengegenwart) erinnerungsmäßiges Erfassen signitiv gegebener und gedeuteter erdräumlicher Ordnungsbeziehungen. Sie ist das übliche Räumlichkeitsdenken der schulischen Länderkunde, das sich naturgemäß stets zunächst in der Form des Kartenraumdenkens vollzieht. Es ist weiter auch die Form des räumlichen Erfassens, die als erste sich einzustellen pflegt, wenn einer nur kartenmäßig bekannten, fremden Erdräumlichkeit gegenüber das Bewußtsein räumlicher Vertrautheit vorhanden ist. Aufgabe der Schule wird es daher sein, diese kartenmaßstäblichen Deutungsformen zu klarer Erfassung zu bringen und sie auf ihre sinngemäße Wirklichkeitsbeziehung hin zu kontrollieren. Dazu ist zunächst erforderlich, daß das Kind auf sie andere, bereits vertraute Raumbezirke zu beziehen lernt und sie schließlich mit heimatlichen Raumwerten zu vergleichen versteht. Für diesen Zweck benötigt das Kind eine Anzahl klar erfaßter wirklichkeitsbezogener Maßstäbe als sicheren Besitz. Da an Maßstäben stets Zahlen- und Zeitwerte wesentlich mitbeteiligt sind und es sich beim Vergleichen um ein begrifflich-verstandesmäßiges Durchdringen der Raumbeziehungen und nur in untergeordnetem Maße um anschaulich-verstandesmäßige Bewußtseinserfüllung handelt, wird die Räumlichkeitserfassung nur kartenmäßig zu vermittelnder Erdoberflächengebiete schließlich auf ein vergleichendes Denken in kartenräumlicher Haltung hinauslaufen, dem sich — mehr oder weniger stark betont — ein allgemeines, gefühlsmäßiges Raumweiteempfinden zugesellt. Je vollkommener diese Vergleichsfunktionen ablaufen und je sicherer mit der Bereitschaft zu jederzeitiger anschaulicher Bewußtseinserfüllung gerechnet werden kann, um so vertiefter und bewußter wird der Erlebnisgrad dieser Art von Räumlichkeitserfassung sein.

Prinzipiell nicht verschieden von der Bewußtseinshaltung beim kartenräumlichen Denken ist die bei der Verwendung des Reliefs oder der erdkundlichen Modelle, die beide erd- bzw. welträumliche Verhältnisse in plastischer Form zur Darstellung bringen. Die an Relief und Modell sich anknüpfenden Erlebnismöglichkeiten entsprechen zunächst denen der Karte. Bei beiden auch bedeutet das Verlassen der zunächst wieder beispielsweise erlebten wahrnehmungsräumlichen Bewußtseinserfüllung und die Übertragung der gewonnenen

Maßstäblichkeit auf reale erdräumliche Verhältnisse eine andersartige psychische Haltung und damit veränderte räumliche Erlebnisform.

Gibt es ein phantasiemäßiges Räumlichkeitserleben?

Schon bei Gelegenheit des erinnerungsräumlichen Erlebens wurde die Wirkung der Phantasie erwähnt. Es liegt nahe, auch bei der Bild- und Kartenbetrachtung an die Wirksamkeit dieser Seelenfähigkeit zu denken und nach ihrem Anteile am Zustandekommen der Räumlichkeitsauffassung zu fragen. In der erdkundlichen Methodik spricht man wohl auch von einem phantasiemäßigen Erfassen fremder Erdgebiete und meint zunächst damit die dingliche Erfüllung der in Frage kommenden Gebiete mit Hilfe der Phantasie, zum andern eine Art Raumschau, bei der es sich darum handelt, einen bisher nur „gedankenmäßig" gefaßten Inhalt durch eine Abfolge vertrauter Vorstellungen zu illustrieren, wobei als Nebenwirkung auch räumliches Erleben mit ausgelöst wird. Es entsteht darum die Frage, ob es ein selbständiges phantasiemäßiges Räumlichkeitserleben gibt. Phantasievorstellungen stellen sich dar als mehr oder minder freie Umbildungen von Wahrnehmungen, die aus originellen oder ersatzmäßigen Quellen stammen. Dabei ist die schöpferische Umbildung aber durchaus an das die Wahrnehmung fundierende Material gebunden. Die an den Phantasiegebilden auftretenden Lokalisationen weisen daher keinen originellen Charakter auf. Das, was man als phantasiemäßiges Räumlichkeitserleben zu bezeichnen pflegt, ist bei genauem Zusehen nur ein sukzessives Wiedererleben erinnerungsräumlicher Inhalte origineller oder surrogativer (meist bildlicher) Herkunft. Den Didaktiker weist diese Erkenntnis erneut auf die Bedeutung hin, die ein durch hinreichende Anschauung erzeugtes beziehungsreiches, jederzeit leicht aktualisierbares Wissen auch für diese Seite des Bildungsprozesses hat.

Das Begriffsräumliche auf Grund sprachlicher Vermittlung.

Schließlich ist es nötig, sich noch mit derjenigen Art Bewußtseinserfüllung zu beschäftigen, die in Frage kommt, wenn der erdkundliche Stoff lediglich mit Hilfe des Zeichensystems der Sprache vermittelt wird. Da gegenüber der Fülle erdkundlicher Erlebnismöglichkeit auf der Erdoberfläche überhaupt der engbegrenzte Heimatraum oder das gelegentliche Erfahrungsgebiet nur eine unzureichende Quelle erdkundlicher Bewußtseinserfüllung darstellt, auch sehr vieles — zum Teil aus äußeren Gründen — nicht mit Hilfe von anderen Ersatzmitteln dargeboten werden kann, wird der durch die Sprache vermittelte Anteil erdkundlicher Bewußtseinserfüllung immer ein verhältnismäßig großer sein. Schließlich verwendet die Erdkunde mit dem Gebrauch allgemeiner erdkundlicher Begriffe (Wüste, Urwald, Gebirge) Bewußtseinsinhalte, deren Grundlagen niemals als Ganzheiten sensoriell wirkungsmöglich sind.

Für uns entsteht daher die Frage, ob sprachlich ausgelöste erdkundliche Bewußtseinserfüllungen auch solche räumlichen Charakters zu erwecken vermögen. Insofern nun die sprachlich erzeugten Bewußtseinsinhalte eigenartige, besondere Formen darstellen, würde zu untersuchen sein, inwieweit etwa auch den mit ihnen erlebten räumlichen Momenten besondere Merkmale eignen.

Nun zeigt die Selbstbeobachtung, daß an sprachliche Vermittlung geknüpftes Erleben alle Stufen vom rein signitiven bis zum anschaulichen Denkverhalten

aufweisen kann. Je nach individueller Veranlagung und erreichter Entwicklungshöhe kann einmal, wie z. B. beim reinen Wortdenken, der abstrakte Begriff schon zum Bedeutungserlebnis führen, ein anderes Mal wieder wird die Sinnerfassung nur dann eintreten, wenn daneben anschauliche Vorstellungen im Bewußtsein entstehen. Daß bei anschaulicher Denkerfüllung zugleich mit den erdkundlichen Inhalten auch räumliches Bewußtwerden gegeben sein und daß dieses der Erlebnisform, die sonst an reproduktiven anschaulichen Seeleninhalten haftet, entsprechen wird, ist anzunehmen, da es sich letztlich wieder um ein erinnerungsräumliches Erleben handelt. Stelle ich mir beim Hören des Wortes „Ozean" — vielleicht auf Grund eigener origineller Erfahrungen — eine nur vom Himmel begrenzte, rund um mich befindliche oder ins unendlich Weite von mir aus sich erstreckende Wasserfläche vor, von der ich weiß, daß sie am Horizonte nicht ihr Ende findet, und der ich deshalb in sprachlicher Formulierung die Eigenschaft „unendlich weit" zuzulegen bereit wäre, oder werde ich beim Lesen des Wortes „Mount Everest" derartig zu anschaulicher Denkerfüllung genötigt, daß vor meinem geistigen Auge ein phantasiemäßig gebildetes, himmelanstrebendes, wenn auch nur schemenhaft angedeutetes Gebirgsmassiv aufsteigt, für dessen Kennzeichnung mir nötigenfalls Ausdrücke wie „gewaltig, majestätisch" zur Verfügung stünden, so sind damit erinnerungsräumliche Bewußtseinserfüllungen mit allen für diese Erlebnisse charakteristischen Merkmalen verknüpft. Individuelle Veranlagung in bezug auf Aufnahme und geistige Verarbeitungsform, Lebensgang und Umwelt werden die Intensität und Unterschiedlichkeit solcher begleitenden räumlichen Erlebnisse stark mitbestimmen und sie je nachdem mehr verstandes- oder gefühlsmäßig betont gestalten.

Auf solches in der Hauptsache an sprachlich vermittelte Bewußtseinserfüllung geknüpftes vorstellungsmäßig-anschauliches Raumerfassen sind wir auch bei den meisten Stoffen aus dem Gebiete der sog. astronomischen Erdkunde angewiesen. Hier müssen mit Unterstützung modellhafter Veranschaulichungen und vornehmlich auf Grund sprachlicher Vermittlungen oder auch lediglich durch diese Sachverhalte so zum Bewußtsein gebracht werden, daß sie maßstäblich wahrnehmungsmäßig im Seh- oder phantasie-erinnerungsmäßig in einem sonst merkwürdig leeren Vorstellungsraume zugleich mit dem lebhaften Bewußtsein ihrer stellvertretenden Bedeutung erlebt werden. Allerdings ist, insbesondere wenn bei veranschauungsloser Denknötigung raumhaftes Erleben zustande kommen soll, ein starkes plastisches Vorstellungsvermögen vonnöten, da die Bewußtseinsinhalte nicht nur als Einzelobjekte vorgestellt, sondern ebenso gruppenmäßig in gegenseitiger Raumbeziehung klar erfaßt werden müssen. Das oft zu beobachtende Unvermögen zu solcher seelischen Verhaltensweise in frühen Altersstufen ist der Grund, warum diese Stoffe, besonders im Unterrichte der Volksschule, so oft ohne Bildungswirkung bleiben und nur verbalistischen Ballast darstellen.

Wie aber steht es um die räumlichen Bewußtseinsinhalte, wenn das Wort lediglich ein fragmentarisches gedankliches Bewußtwerden des „Sinnes" bewirkt? Zum Wort tritt lediglich ein sinngebender Akt hinzu, der das Bedeutungserlebnis, die Sinnerfassung, ausmacht und sich als ein Wissen um das, was gemeint ist, darstellt. Dabei bleibt das Erfaßte immer im Hintergrunde des Bewußtseins, lediglich als Zielpunkt des Meinens dienend.[1, 2] Wie bei der anschau-

[1] J. Volkelt, Versuch über Fühlen und Wollen, S. 126.
[2] Müller-Freienfels, ebenda, S. 236.

lichen Bewußtseinserfüllung die Anschauung des gemeinten Gegenstandes in sehr verschiedenem Maße vollständig und deutlich sein und Differenzierungen mannigfacher Art aufweisen kann, so zeigt auch die den Kern des Bedeutungsbewußtseins ausmachende Intention Unterschiede und Nuancierungen.[1] Als Entwicklungsprodukt fußt das Bedeutungserlebnis in seinen früheren Stadien auf weniger abstrakten Vorgängen, die einstmals auch mit Raumerlebnissen verbunden gewesen sind. Zufolge späterer seelischer Verarbeitungsleistungen eigener Art sind diese Früherlebnisse samt den an ihnen haftenden Raumformen in Bewußtseinsinhalte eingegangen, deren Sinn sich nun in sprachlichen Ausdrücken darstellt. So wird es verständlich, daß diese Begriffswelt nicht als eine von den bisherigen Erlebnisformen durchaus verschiedene Sphäre anzusprechen, sondern als eine auch die anderen Erlebnisschichten mannigfach durchdringende und umbildende aufzufassen ist.[2] Daher kommt es, daß mit den Begriffen stets auch räumliche Merkmale ihrem Wesen nach bewußtseinsmäßig mitgegeben sind, die allerdings in einer anderen als der bisher gekennzeichneten Form Erlebnisgut werden. Sie stellen sich dar als ein klares Wissen um die Einordnung der Bewußtseinsinhalte in ein System räumlicher Begriffsbeziehungen und als Bereitschaft, diese Erkenntnisklarheit jederzeit zu aktualisieren und zum Ausdrucke zu bringen.

Wenn auch nicht in dem gleichen Ausmaße wie beim Erwachsenen, so rollt doch auch schon beim Kinde ein großer Teil seines Erlebens rein begrifflich ab. Liegt darin schon an sich eine Gefahr, weil das Begriffsleben sehr leicht den „Kontakt mit der konkreten Wirklichkeit" verlieren kann, so ist beim kindlichen Seelenleben deshalb um so größere Vorsicht geboten, als der Inhalt der kindlichen Begriffe, auch wenn sie scheinbar als verstanden aufgenommen und selbst sprachlich gebraucht werden, durchaus nicht vollwertig und erschöpfend zu sein braucht. Die Gefahr des Verbalismus ist es, die gebannt werden muß. Weil es so schwer ist, auch nur annähernd zu umgrenzen, was beim Hören oder Gebrauch eines Wortes gedacht worden ist, ist es um so notwendiger, soviel als möglich Einblick in den Bewußtseinsverlauf zu erstreben.[3,4] Da es hierzu wiederum kein anderes Mittel als Worte gibt (abgesehen von den für unseren Zweck noch unzureichenderen anderen Ausdrucksmitteln), liegt hier eine außerordentlich beachtliche Schwierigkeit vor. Nur ein Unterricht, der dazu anregt, daß der Schüler von sich aus zu den Unterrichtsproblemen Stellung nehmen, daß er seine Gedanken in einer ihm gemäßen Ausdrucksform zur Darstellung bringen kann, wird einigermaßen die Gewähr dafür bieten können, daß mit den verwendeten erdkundlichen Begriffen auch die erforderliche Erlebnisklarheit in bezug auf die räumlichen Merkmale vorhanden ist.

Zusammenfassende Schlußbetrachtung.

Überblicken wir am Schlusse unserer Untersuchung noch einmal, welche Formen des räumlichen Erfassens im erdkundlichen Unterrichte auftreten können, so ist

[1] Messer, Empf. u. Denk., S. 123.

[2] Müller-Freienfels, ebenda S. 236.

[3] Von den an den sprachlichen (als auch anderen) Erlebnissen gewiß beachtlichen Gefühls- und Willensanteilen wurde in den Ausführungen bewußt abgesehen.

[4] Müller-Freienfels, ebenda S. 249.

festzustellen, daß das grundlegende original-wahrnehmungsräumliche Erleben an der eigentlichen Schularbeit rein zahlenmäßig den geringsten Anteil hat, daß sehr bald an seine Stelle das Vorstellungs-(Erinnerungs-)räumliche und das Kartenräumliche tritt und daß schließlich mit dem Wachstum der geistigen Leistungskräfte eine außerordentliche Verschiebung des Schwergewichts nach der Seite des begriffsräumlichen Erfassens hin sich vollzieht. Qualitativ läßt sich eine solche Aufteilung deshalb kaum vornehmen, weil alle räumlichen Bewußtseinsformen in einem derartigen gegenseitigen Wirkungszusammenhange und Abhängigkeitsverhältnisse stehen, daß keiner eine besondere Wertigkeit zugesprochen werden darf. Sie fundieren sich beständig wechselseitig, und stets laufen unentwirrbare Fäden beziehlicher Verknüpfung von der einen zur anderen Form hin und her. Nur in der Erkenntnis dieser wechselseitigen Bedingtheit kann das Verstehen für die Bedeutung und das Wesen aller dieser seelischen Verarbeitungsformen und für ihre didaktische Wertung wurzeln. Was dem aufgliedernden Verstande sich zerlegte und in Sondererscheinungen darstellte, ist im lebendigen Ablauf des geistigen Lebens eine sinnvolle, in ihrem feineren Wesen und Verflochtensein undurchschaubare Einheit. Schließlich bestimmt das Total der Seele das Wesen des Erlebens, das letzten Endes sich jeder verstandesmäßigen Erfassung entzieht (Krueger).

* *

Zur Soziologie der Schulklasse in der Vorpubertät.

Von Fritz Walter.

Eine Betrachtung der Entwicklung der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft zeigt, daß die Kinder der ersten Grundschuljahre kaum von sich aus zum dauernden Erleben der Klasse als einer Kameradschafts- und Gemeinschaftsbindung kommen. Nur zeitweilig — in bestimmten Situationen — werden sie vom Solidaritätsgefühl beherrscht, z. B. bei Konflikten mit anderen Klassen. Im Mittelpunkt der Schulklasse dieses Alters steht die Person des Lehrers, um die herum sich die einzelnen dann mehr oder weniger schnell gruppieren. Bis zur völlig durchgegliederten und durchorganisierten Schulklasse, wie wir sie in der Vorpubertät finden, ist allerdings noch ein weiter Weg. Im folgenden wollen wir versuchen, die soziologische Struktur der Knabenvolksschulklasse in der Vorpubertät, die etwa das 10. bis 13. Lebensjahr umfaßt, darzustellen.

Im allgemeinen finden sich in der Schulklasse die mannigfaltigsten Gesellungsformen, die wir in den folgenden fünf Gruppen zusammenfassen wollen: 1. Gemeinschaftsverhältnisse, 2. Über- und Unterordnungsverhältnisse, 3. Kampfverhältnisse, 4. Rechtsverhältnisse und 5. Massenerscheinungen.

1. Die Gemeinschaftsverhältnisse zwischen den Schülern der Vorpubertät.

Das Geselligkeitsbedürfnis ist unter den Knaben des 10. bis 13. Lebensjahres stark ausgeprägt. Freiwillige Einzelgänger und willentlich Einsame gibt es in der Schulklasse der Vorpubertät kaum. Ziel jedes einzelnen ist vielmehr, in einer ihm adäquaten Gemeinschaft mitzuarbeiten, mitzutun und dabei innerhalb dieser Gemeinschaft eine möglichst gute Position zu erringen. Die Knaben dieses Alters

schließen sich deshalb durchweg leicht zu einer großen und alle umfassenden Klassenkameradschaft zusammen, innerhalb der aber auch noch Sonderkameradschaften und Freundschaften bestehen können.

Die Klassenkameradschaft erstreckt sich auf die ganze Klasse und basiert auf dem Solidaritätsgefühl, das in der Vorpubertät besonders stark hervortritt. Deshalb spielt die Klassenkameradschaft in diesem Alter eine ganz besonders große Rolle. Die Klassenkameradschaft ist der eigentliche Träger des Klassengeistes, der sich auf eine Gesamtheit von Normen erstreckt, die dem einzelnen von der Klassengemeinschaft vorgeschrieben werden. Der Klassengeist ist eine intentionale, eine willentliche Einstellung. Da gerade in der Klasse der Vorpubertät ein starker Klassengeist herrscht, findet eine Gemeinschaftserziehung hier besonders guten Boden. An die Stelle des Familiengeistes, der bisher für das Kind richtunggebend war, tritt jetzt weitgehend der Kameradschaftsgeist.

Die pädagogische Bedeutung der Familienerziehung wird infolge einer stark romantischen Familienauffassung oft überschätzt. Wenn die Familie als Erziehungsfaktor in der frühen Kindheit auch noch eine besondere Bedeutung hat, so tritt sie nunmehr doch stark in den Hintergrund. Diese Tatsache ist auch für den Gedanken der Landerziehungsheime von besonderer Wichtigkeit. Man kann die Landerziehungsheime nicht einfach ablehnen, indem man auf das Fehlen der Familienerziehung hinweist; denn gerade in den Landerziehungsheimen werden Schul- und Kameradschaftsgeist besonders gepflegt. Durch den Kameradschaftsgeist wird aber der Knabe der Vorpubertät weit mehr beeinflußt als durch den Familiengeist. Allerdings ist eine wirksame Beeinflussung des Klassengeistes durch den Lehrer notwendig. Möglich ist sie aber nur, wenn die Klasse den Lehrer nicht als Fremden und Außenstehenden betrachtet. Es ist also eine besondere Aufgabe des Lehrers, zu versuchen, mit der Klasse in ein Vertrauens- und Gemeinschaftsverhältnis zu treten.

Die Bildung eines Kameradschaftsgeistes ist in der Vorpubertät besonders leicht möglich, weil Hemmungen, die auf Standes- bzw. Klassenunterschieden beruhen, in diesem Alter kaum auftreten. Die Knaben der Vorpubertät setzen sich leicht über derartige Unterschiede hinweg. Machen sich Standesunterschiede trotzdem störend bemerkbar, so geht das meist auf den Einfluß des Elternhauses zurück.

Innerhalb der Gesamtkameradschaft bestehen gewöhnlich noch eine Reihe von Sonderkameradschaften, die nur einige Schüler umfassen. Diese Kameradschaften können verschiedenster Art sein: Spielkameradschaften, Schulwegkameradschaften, Bastelkameradschaften usw. Diese Kameradschaften beruhen durchweg auf Interessengleichheit und sind besonders in der Vorpubertät sehr zahlreich.

In der Vorpubertät erfährt der werdende Mensch einen großen körperlichen Kraftzuwachs. Diesem entspricht ein durchaus positives Lebensgefühl. Deshalb finden wir in dieser Zeit die zahlreichen Flegeleien, die Balgereien und wilden Spiele, die dieses Alter kennzeichnen; deshalb aber auch der große Tatendrang, der starke Wille und die hohe Einschätzung körperlicher Kraft und Geschicklichkeit. Der Knabe der Vorpubertät ist auf sachgemäßes Erfassen des Objektiven gerichtet; er ist eingestellt auf das Nützliche und Tatsächliche, wobei aber auch die Neigung zum Phantastischen, Abenteuerlichen und Besonderen stark aus-

geprägt ist. Dadurch kommt in diese Zeit das Spannungshafte und Unruhige hinein; es ist eine Zeit der Erregung und Aktivität. Dem entspricht auch eine Vielfältigkeit der Interessen in dieser Periode, wodurch sich die besonders große Zahl der Sonderkameradschaften in der Vorpubertät erklärt.

Reininger fand in der von ihm beobachteten Klasse von durchschnittlich 11jährigen Knaben eine sehr reiche Gruppenbildung innerhalb der Klasse. So gab es größere Spielkameradschaften, die dem Fußballspiel huldigten und in denen ein deutliches Über- und Untereinander zu beobachten war. Andere Kameradschaften umfaßten selten mehr als vier Knaben, die meist im Verhältnis des Miteinander verbunden waren und sich durchweg durch längere Dauer auszeichneten. Das mag mit dem dauerhafteren sachlichen Interesse zusammenhängen, auf dem diese Kameradschaften beruhten. Die reinen Spielkameradschaften sind dagegen meist sehr kurzlebig, z. B. die Pausenspielgruppen. Zu den Kameradschaften mit wenig Teilnehmern gehören vor allem die Bastelgruppen der Knaben, die sogar oft genug nur zwei oder drei Mitglieder zählen, da sich in solch kleinen Gemeinschaften das Basteln am besten durchführen läßt. Briefmarkensammelkameradschaften, Flaggenbilderaustauschkameradschaften, Lesekameradschaften u. a. findet man ebenfalls in der Vorpubertät, und zwar durchweg nur bei Knaben. In den Lesekameradschaften zirkulieren allerdings meist die billigen Schundhefte. Oft genug umfassen diese Gruppen den größten Teil der Klasse. Zufälligen Faktoren verdanken die Schulweg- und Straßenkameradschaften ihre Entstehung. Trotzdem können auch diese Gruppen zu sehr engen Bindungen führen und miteinander heftig rivalisieren.

Die innerhalb der Klasse bestehende Sonderkameradschaft verlangt von ihren Mitgliedern ganz besondere Qualitäten. Jeder einzelne muß sich soweit gebunden fühlen, daß er das Interesse der Sonderkameradschaft nicht nur vertritt, sondern auch möglichst zu fördern bestrebt ist. Das Rivalisieren der einzelnen ist also für das Leben der Gruppe durchaus notwendig. Dabei ist jeder, da die Sonderkameradschaft relativ klein ist, der Kritik der anderen ausgesetzt, was immer neuen Ansporn bedeutet. Alle aber müssen sich dem Gruppeninteresse unterwerfen und auch eine sich etwa herausbildende Rangordnung und damit auch den etwaigen Führer anerkennen. Ähnlich wie die Klassenkameradschaft wird auch die Sonderkameradschaft Träger eines überindividuellen Geistes, der sich in bestimmten Ordnungen, Sitten und Gebräuchen zeigt, so daß man mit Recht von einem Gruppengeist sprechen kann. Auch diesem ist jedes Gruppenmitglied unterworfen. So verlangt die Sonderkameradschaft von jedem einzelnen eine ganze Reihe wertvoller sozialer Eigenschaften, die in der Gruppe auch sehr leicht weiter entwickelt werden können. Infolgedessen kommt der Sonderkameradschaft im Hinblick auf die Bildung der Klassengemeinschaft eine hohe Bedeutung zu. Es muß jedoch vorausgesetzt werden, daß der Lehrer in Beziehung zu diesen Einzelgruppen in seiner Klasse tritt und Interessen und Geist der Sonderkameradschaften günstig zu beeinflussen sucht; denken wir z. B. an die Lesegruppen.

An dieser Stelle soll auch die jugendliche Bande kurz erwähnt werden. Abenteuerlust, Erlebnishunger und Sehnsucht nach Außergewöhnlichem sind die Haupttriebkräfte zur Bandenbildung. Es sind dies Eigenschaften, die besonders in der Vorpubertät stark ausgeprägt sind. Die Bande steht meist unter der Leitung eines Führers mit stark suggestiver Kraft oder eines Despoten. Von der

Gruppe unterscheidet sie sich durch ihre antisoziale Einstellung. Jedoch werden neben den antisozialen Trieben in der Bande auch Ausdauer, Gefolgschaftstreue, starkes Gemeinschaftsbewußtsein und Solidaritätsgefühl sowie Aufopferung für die andern genährt und entwickelt. Eine hohe sozialpädagogische Aufgabe ist es, die Bande in eine Gruppe umzuwandeln, d. h. ihr andere, wertvolle Ziele zu stecken, was jedoch nur selten gelingt. Erfolgversprechender ist es schon, die einzelnen Bandenmitglieder in eine Gruppe herüberzuziehen.[1]

Das enge Verflochtensein der Knaben in der Klassenkameradschaft und in den Sondergruppen äußert sich in einem regen Miteinander der einzelnen und kann zu persönlichen Gemeinschaftsverhältnissen, zu Freundschaften führen.

Die Freundschaften unterscheiden sich von den Kameradschaften vor allem dadurch, daß sie auf wechselseitiger persönlicher Sympathie beruhen, während bei der Kameradschaft die gegenseitige Sympathie erst aus einer gemeinsamen Betätigung und Interessenrichtung erwächst. Auch Freunde geben sich oft genug einer gemeinsamen Betätigung hin; diese erstreckt sich dann aber auf alles, während das Betätigungsfeld in der Kameradschaft ein beschränktes ist. Außerhalb der Schule verliert die Schulkameradschaft ihre Bedeutung; dagegen wird die Freundschaft gerade dann bedeutungsvoll. Die Kameradschaft umfaßt oft genug mehr als zwei Personen; die Freundschaft ist nur zu zweien denkbar. E. Bootz definiert daher Freundschaft als „eine Beziehung zwischen zwei Menschen die auf gegenseitiges Vertrauen gegründet ist, in gegenseitiger Aufrichtigkeit, Verläßlichkeit und Treue befestigt wird und in persönlicher Liebe ihre Vollendung erfährt".[2]

Die Pädagogen und Psychologen sind darin einig, daß eine Freundschaft in diesem hohen Sinne bei den Knaben der Vorpubertät noch nicht möglich ist. Daher ist es verständlich, daß ein 11jähriger Junge auf die Frage: „Wie heißt dein Freund?" antwortete: „Ich habe nicht bloß einen Freund; die ganze Klasse ist mein Freund". Trotzdem sprechen auch schon Knaben der Vorpubertät von ihren „Freunden" und von ihrem „besten Freund". Bei näherer Beobachtung und Untersuchung zeigt es sich jedoch, daß diese „Freundschaften" durchweg auf rein äußeren Beziehungen beruhen, wobei die gegenseitige Gewöhnung eine große Rolle spielt. Nachbarschaft in der Schule, der gleiche Schulweg und Verkehr der Eltern untereinander sind oft die Grundlagen derartiger Freundschaften. Aufsätze, die Reininger in seiner Klasse machen ließ, zeigten, daß die Knaben zwischen den Freunden und Kameraden unterschieden. Er sagt: „Beziehungen, die nur innerhalb der Schulgemeinschaft bestehen, aus ihr entstanden sind, sind kameradschaftlich; Freunde dagegen sind alle jene, zu denen freiwillig Beziehungen im wesentlichen außer der Schulgemeinschaft bestehen".[3]

Diese Unterscheidung scheint doch zu äußerlich gesehen und deshalb nicht ausreichend. Wir müssen doch wohl eine engere und tiefere persönliche Beziehung in dem Freundschaftsverhältnis erblicken, als sie in der Kameradschaft gewöhnlich vorliegt. Demgemäß bezeichnet Reininger auch im weiteren Verlauf seiner

[1] Vgl. Curt Bondy, „Die jugendliche Verbrecherbande", Ztschr. „Die Erziehung", 1. Jahrg., S. 146.

[2] E. Bootz, „Die Freundschaft bei Kindern und Jugendlichen". Diss. Köln 1928.

[3] K. Reininger, „Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät", Wiener Arb. z. Päd. Psychologie H. 2, Wien-Leipzig-New York 1925, S. 79.

Untersuchung als die „wahren Gründe für die Freundschaft" „Ergänzungsbedürftigkeit" und das „Zusammentreffen mit einer wesentlich gleichgearteten, aber doch ergänzenden Persönlichkeit".[1] Doch scheinen diese Motive in der Vorpubertät noch nicht wirksam zu sein. In diesem Alter kann man noch nicht von Freundschaften im eigentlichen Sinne sprechen, was ja auch die Tatsache beweist, daß freundschaftliche Beziehungen der Knaben der Vorpubertät die Schulzeit nicht überdauern.

Niederschriften, die im 6.—8. Jahrgang zweier Schulen in Münster über das Thema: „Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe" angefertigt wurden, zeigen ganz deutlich, daß wir es in der Vorpubertät höchstens mit einer Vorstufe echter Freundschaft zu tun haben. Im ganzen wurden 82 Niederschriften angefertigt. Als Gründe für die Freundschaft gaben die Knaben an:

Mein Freund hat viele Spielsachen und Spielgelegenheiten 52
Wir treiben zusammen Musik, wir arbeiten, lesen und basteln zusammen (hauptsächlich im 8. Schuljahr) 11
Wir helfen uns gegenseitig 4
Wir können uns gut vertragen, wir beobachten zusammen die Natur, mein Freund hat einen schönen Garten und Hof 3
Mein Freund ist gut und treu; ich kann ihm alles sagen, wir verstehen uns gut; er ist ruhig, ehrlich, lustig und freundlich 11
Ein Junge von 11;9 Jahren schreibt: Er gehorcht den Eltern, er ist nicht frech, er ist fromm 1

Die in den Niederschriften angegebenen Gründe für die Freundschaft hängen fast alle damit zusammen, daß der Freund gute Spielgelegenheiten ermöglicht. Auch der Charakter des Freundes ist dabei von Bedeutung, so daß einzelne Knaben Verträglichkeit, Lustigkeit, Ehrlichkeit des Freundes u. a. als Grund für die Freundschaft angeben. Niederschriften, die im 5.—8. Jahrgang (Knaben) einer Volksschule in Neheim-Hüsten angefertigt wurden, beweisen dasselbe. Das gestellte Thema lautete: „Mein Freund." In den 57 Niederschriften werden folgende Gründe für die Freundschaft angegeben:

Wir spielen immer zusammen 35
Wir helfen uns gegenseitig (besonders im Streit) 12
Mein Freund ist lustig, freundlich, verträglich, ruhig, höflich, bescheiden, witzig 5
Wir arbeiten zusammen 3
Er ist schlau und weiß immer Rat 1
Wir erzählen uns alles 1

Zur Illustration mögen einige typische Niederschriften folgen:

1. Alter: 12;9. Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe. Ich gehe gern zu meinem Freund, weil er viele Spielsachen hat. Er hat eine Dampfmaschine. Damit spielen wir oft. Daran ist ein Thermometer und eine Flöte. Etwas weiter steht eine Windmühle. Wenn das gefärbte Wasser bis oben steht, so muß Dampf abgelassen werden. Dann steht die Windmühle still. Er hat noch eine Lokomotive. Damit spielen wir auch oft. Man kann sie verstellen, langsam, schnell, vorwärts und rückwärts und innehalten. Es ist schade, daß die Lokomotive gestern überdreht worden ist.

2. Alter: 11;6. Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe. Ich gehe gern zu meinem Freunde, weil ich mich gut mit ihm verstehen kann, während die Kinder alle zanken und mit Steinen werfen. Er hat viel Spielsachen: Einen Holländer, einen Roller, ein Fahrrad,

[1] K. Reininger, a. a. O. S. 82.

worauf ich öfter fahre. Sein Vater hat ein Auto. Wir, mein Freund, sein Vater und ich fahren oft, nachdem wir in der Kirche gewesen sind, Sonntagsmorgens mit dem Auto aus, was uns viel Spaß macht. Wenn wir wiederkommen, fahre ich auf dem Holländer; er auf dem Roller. Sobald es ½1 Uhr ist, gehe ich nach Haus. Am Nachmittag gehe ich wieder dorthin. Dann kommt der Spaß noch einmal. Wenn es regnet, spielen wir mit seiner Dampfmaschine. Ich laß sie gerne pfeifen.

3. Alter: 12;6. Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe. Ich gehe gern zu meinem Freunde, weil ich ihm alles sagen darf. Weil er ein Ping-Pongspiel hat. Weil ich ihn gerne leiden mag. Weil ich nahe bei ihm wohne. Weil er mich liebt. Weil ich mit ihm immer spiele. Weil wir zusammen eine Krippe bauen. Weil wir zusammen zur Kirche gehen. Weil sein Vater mich liebt. Weil ich da Pferde reiten kann. Weil er immer pünktlich erscheint, wenn ich ihm was sage. Weil wir uns immer auf dem Heimweg was erzählen. Weil er schöne Geschichtenbücher hat.

4. Alter: 12;7. Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe. Ich gehe gerne zu meinem Freunde. Mit dem kann ich besser spielen als mit anderen Kindern. Wir halten auch immer zusammen. Mein Freund behandelt mich, als ob ich sein Bruder wäre. Ich tue desgleichen. Wenn das Wetter schön ist, fahren wir mit dem Rad spazieren.

5. Alter: 11;10. Weshalb ich gern zu meinem Freunde gehe. Mein Freund wohnt mir gegenüber. Er heißt Paul. Ich gehe gern zu ihm. Auch hole ich ihn, wenn ich zur Schule gehe, ab. Sonntags gehe ich zu ihm. Dann spielen wir Fußball oder Tennis oder wir gehen im Kasinogarten spazieren. Dabei erzählen wir uns etwas. Gestern und vorgestern war ich den ganzen Nachmittag bei ihm. Wir haben kleine Adventskränze gebunden für Jungen aus meiner Klasse. Das gab Spaß. Ich schnitt das Grün und Paul band. Auch für den Lehrer in der Schule haben wir einen kleinen Kranz gebunden. Heute gehe ich wieder zu meinem Freund. Dann machen wir wieder Kränze.

6. Alter: 11;8. Mein Freund. Wie jeder Mensch Freunde hat, welche er liebt, so habe auch ich welche. Aber es ist nicht einerlei, ob sie gut oder böse sind. Denn auf die Freunde hören wir oft mehr als auf die Eltern und die Lehrer. Deshalb werden auch die anderen Freunde durch einen Bösen auch zum Schlechten verführt. Meine Freunde sind Willi H., August P., Rudi K. und Willi D. Wir alle wohnen in einer Nachbarschaft. Des Nachmittags, wenn der Schulunterricht zu Ende ist, spielen wir gemeinsam.

Es hängt in erster Linie von der Dauer solcher persönlicher Gemeinschaftsverhältnisse ab, wieweit sie eine innere gegenseitige Förderung zur Folge haben. Schnell geschlossene und auch wieder schnell gelöste Freundschaften wirken im allgemeinen eher schädlich als gemeinschaftsfördernd und können sich sogar in Feindschaften verwandeln, was aber wohl bei Mädchen eher der Fall sein dürfte als bei Knaben. Im allgemeinen fördern die Freundschaften die soziale Entwicklung des Knaben in erheblichem Maße. Im wechselseitigen Helfen und Unterstützen entwickeln sich die sozialen Tugenden. — Freundschaften mit Mädchen werden in den Niederschriften in keinem Fall erwähnt. Der Knabe der Vorpubertät lehnt sie durchweg ab. Sie könnten sich wohl eher in Klassen mit Koedukation bilden; aber auch da wohl nur in vereinzelten Fällen.

2. Die Über- und Unterordnungsverhältnisse zwischen den Schülern der Vorpubertät.

Jedes Kind strebt — wie jeder Mensch — in einer Gemeinschaft eine möglichst günstige Position an. Es will „oben" und nicht „unten" sein. Hugo Schröder spricht in seiner „Soziologie der Volksschulklasse" (Halle 1928) davon, daß dieses Streben „der kindlichen Seele eingeboren" ist. „Im Leben der Kinder unter-

einander spielt das Geltenwollen, das letzten Endes im Kampf- und Machttrieb wurzelt, eine erhebliche Rolle" (S. 104). Es ist bekannt, daß die Individualpsychologie den Geltungstrieb als den zentralen Trieb betrachtet und von hier aus an die Erklärung und Heilung der verschiedensten psychischen Fehlentwicklungen geht. Wenn wir dem Geltungs- und Machtbedürfnis auch nicht eine derartig zentrale Stellung zuzusprechen brauchen, so beobachten wir doch, daß es in der Schulklasse deutlich in Erscheinung tritt, und zwar ganz besonders in der Zeit der Vorpubertät. Denn „das physische Kraftbewußtsein mit dem Nützlichkeitshang bilden ein Machtbewußtsein aus, das zu einem gesteigerten Selbstbewußtsein, zu Ehrgeiz führt".[1] Ergebnisse dieser Rivalitätskämpfe in der Klasse sind die Rang- und Machtordnungen.

So fand in seiner Klasse Reininger eine ähnliche „Hackreihe", wie sie Schjelderup-Ebbe in seinen tierpsychologischen Untersuchungen für Haushühner feststellte. Die „Hackreihe", d. h. die Rangordnung unter den Schülern ist jedoch nicht so starr wie die Hackliste bei den Hühnerscharen und schließt ein ständiges Rivalisieren der einzelnen untereinander nicht aus. Die Kinder sind sich dieser Rangordnung in der Vorpubertät schon durchaus bewußt. Maßgebend für die Einschätzung der einzelnen ist nicht allein die Schultüchtigkeit (Leistungen in den Unterrichtsfächern), sondern vor allem die Wirkung der Gesamtpersönlichkeit, wie sie der Knabe der Vorpubertät wertet, also Tüchtigkeit im Sport, besonders im Fußballspiel, Kenntnis der Sporthelden, des Kinos und der Filmschauspieler, der Autotypen usw. Bezeichnend ist folgende Begebenheit aus dem 5. Schuljahr einer Knabenklasse: Ein neuer Schüler soll in die Klasse aufgenommen werden. Der Lehrer fragt ihn: „Kannst du gut rechnen, schreiben und lesen?" — Da ruft ein Junge ihm zu: „Kannst du Fußball spielen?" Der Neue antwortet im Brustton der Überzeugung: „O ja. Ich bin Torwart." Da klatscht die ganze Klasse begeistert in die Hände und nimmt den Neuen sofort in ihre Gemeinschaft auf.

Ebenso kann man, wenn man mit Knaben des 5.—8. Schuljahres schwimmen geht, deutlich bemerken, mit welch kritischen Blicken sie die Schwimmkunst des Lehrers beobachten, ja sogar verschiedentlich leise beurteilen. Das ist ein weiterer Beleg dafür, wie außerordentlich hoch der Knabe der Vorpubertät körperliche Kraft und Gewandtheit einschätzt. Und es scheint so, als ob in diesem Alter gerade der jüngere und körperlich leistungsfähigere Lehrer am ehesten Einfluß auf die Schulklasse gewinnen könne, da er mit den Jungen gemeinsam schwimmen, wandern, Krieg spielen usw. kann. Das wird besonders wichtig in Klassen, die aus irgendeinem Grunde führerlos sind — etwa infolge starker Unterschiede im Milieu oder in der geistigen Entwicklung — und ebenso in Klassengruppen, in denen die politische Verhetzung bereits Fuß gefaßt hat, wie dies häufig genug, besonders in den Industriezentren festgestellt werden kann.

Neben einer allgemeinen Rangordnung, in der die einzelnen nach ihrer Persönlichkeitswirkung gewertet werden, gibt es noch eine Anzahl von Spezialrangordnungen. Hier wird die Bedeutung des einzelnen für irgendein Spezialgebiet gewertet. Reininger ließ Spezialrangordnungen aufstellen für Körpergeschicklichkeit, Aufsatz und Rechnen. Dabei zeigte sich, daß diejenigen, die in der allgemeinen Rangordnung die ersten Plätze einnehmen, auch in den Spezialrang-

[1] Reininger, a. a. O. S. 14.

ordnungen an erster Stelle stehen, und ebenso stehen die Letzten der allgemeinen Rangordnung auch in den Spezialrangordnungen an letzter Stelle. Wer also in vielen Spezialrangordnungen oben steht, so könnte man allgemein sagen, wird auch in der allgemeinen Rangordnung oben sein. Das stimmt jedoch nicht ganz, da ja die Gesamtpersönlichkeit nicht eine einfache Resultante aus den Einzelfähigkeiten darstellt. Und so ist auch die allgemeine Rangordnung nicht eine einfache Resultante aus den Spezialrangordnungen. Deshalb zeigt auch keine Spezialrangordnung bedeutende Übereinstimmungen mit der allgemeinen Rangordnung. Das beweist, daß die Schüler bei Aufstellung einer allgemeinen Rangordnung nicht die Summe der Einzelfähigkeiten, sondern die ganze Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Klassengemeinschaft werten. Das Ideal der Knaben in der Vorpubertät ist körperliche Kraft und Gewandtheit, gepaart mit individueller Begabung. Je mehr ein Schüler dem Ideal seiner Klasse sich nähert, desto höher steht er in der allgemeinen Rangordnung.

Während die Rangordnung eine Abstufung unter dem Gesichtspunkt der Ehre und Wertung durch die Mitschüler darstellt, bedeutet die Machtordnung eine Abstufung unter dem Gesichtspunkt der Macht. Sie äußert sich im Führertum und in der Despotie. Der Führer verfügt über eine freiwillige Gefolgschaft, während der Despot seine Herrschaft durch Gewalt und Lockung erzwingt.

In der Zeit der Vorpubertät kommt dem Führer eine ganz besondere Bedeutung zu. Der Tatendrang dieser Phase verlangt nach einem Führer, der auf Grund seiner Überlegenheit das allgemeine Wollen bestimmt formuliert und so seine Verwirklichung möglich macht. Deshalb scheint Reininger für den Führer in diesem Alter folgendes maßgebend zu sein: „1. der Wille zur Aktivität, zur Tat und bis zu einem gewissen Grad auch zur Macht; 2. die Fähigkeit, der Gemeinschaft entsprechende Anregungen, Gedanken zu bringen und sie Tat werden zu lassen; 3. die Fähigkeit, eine gegebene Situation mit instinktiver Sicherheit zu erfassen, das in ihr Mögliche klar vom Unmöglichen zu trennen, so einem Mißerfolg nach Möglichkeit aus dem Weg zu gehen, den Erfolg und damit das Vertrauen der Geführten zu sichern".[1] Wenn die Schüler selbst von ihrem Führer verlangen, daß er stark sei und einen guten Verstand habe, so entspricht das dem, was wir über das Persönlichkeitsideal dieses Alters sagten. Auch der Führer auf einem Spezialgebiet ordnet sich unter Umständen dem ständigen Führer unter. Der ständige Führer ist in allen für die Klassengemeinschaft wichtigen Situationen maßgebend. Er ist aber normalerweise kein absoluter Herrscher. Die Gemeinschaft folgt ihm völlig frei auf Grund seiner natürlichen Überlegenheit und seiner Fähigkeit, stets in und mit der Gemeinschaft zu fühlen und zu wollen.

Anders der Despot. Er sucht den andern seinen Willen aufzuzwingen, meist durch Anwendung von körperlicher Gewalt. Meist sind es Sitzlinge, die eine solche Gewalt ausüben und dadurch gemeinschaftsstörend wirken. Der Despot beherrscht den andern nicht, um ein bestimmtes sachliches Ziel zu erreichen, sondern lediglich um ihn seine Macht fühlen zu lassen und sein eigenes Machtstreben zu befriedigen. Derartige Machtverhältnisse können nur dadurch zerstört werden, daß man den beherrschten Kindern Schutz gewährt. Sobald der Despot Widerstand spürt, gibt er seine Machtherrschaft auf. Offenen Widerstand wagt er kaum.

[1] Reininger, a. a. O. S. 102.

3. Die Kampfverhältnisse zwischen den Schülern der Vorpubertät.

Wir wiesen bereits darauf hin, daß die Rangordnungen der Schüler nicht starr sind. Es findet ein ständiges Rivalisieren statt. Der Wille, oben zu sein, drängt den einzelnen immer wieder zu einem neuen Kampf, um seinen Rangplatz zu verbessern. Bei diesen Kämpfen zeigt sich, daß die in der Rangordnung unten stehenden Schüler diesen Kampf gegen ihre Nachbarn in der Rangordnung mit oft sehr häßlichen Mitteln führen, ganz anders als die in der Rangordnung oben stehenden Jungen. Dasselbe zeigt sich auch in den Hacklisten der Hühner. Die Untenstehenden sind in ihrem Verhalten untereinander weniger anständig und nobel als die Obenstehenden.

Gerade in der Vorpubertät gibt es sehr viele Kampfverhältnisse. In der Schulklasse treten die Rivalitätskämpfe am meisten in die Erscheinung. Ist doch die Vorpubertät eine Zeit des stärksten Wetteifers. Sehr deutlich läßt sich das beim sportlichen Training beobachten. Gerade in der Vorpubertät ist der Trieb, der beste zu sein oder wenigstens besser zu sein als dieser oder jener, am stärksten ausgeprägt. Rivalitätskämpfe finden allerdings in der Regel nur statt, wenn die Kämpfer in der Rangordnung benachbart sind. Ist die Spanne zu groß, so ergibt sich ein kampfloses Über- und Untereinander. Sofern die Rivalitätskämpfe mit sachlichen Mitteln geführt werden, also einen edlen Wettstreit darstellen, können sie niemals gemeinschaftshemmend wirken. Deshalb sind sie auch nicht ohne weiteres abzulehnen, zumal sie auch im sozialen Leben außerhalb der Schule eine große Rolle spielen. Wird dagegen der Kampf mit unsachlichen Mitteln (Verleumdung, Vortäuschung, Effekthascherei, Prahlsucht usw.) geführt, wie dies zumeist bei den in der Rangordnung Tiefstehenden der Fall ist, so muß auf eine Veredelung der Kampfmittel hingearbeitet werden. Denn nur der Wettstreit, der fair und ritterlich geführt wird, kann gemeinschaftsbelebend wirken.

4. Die Rechtsverhältnisse zwischen den Schülern der Vorpubertät.

Wenn sich selbstverständlich durch äußere Einrichtungen und organisatorische Maßnahmen auch keine Gemeinschaft schaffen läßt, so besteht aber doch die wichtige Tatsache, daß durch sichtbare Einrichtungen und durch eine äußere für alle verbindliche Ordnung die Gemeinschaftsbildung wesentlich gefördert wird. Das gilt in besonderem Maße von der Schulklasse der Vorpubertät. Der Knabe dieser Altersstufe zeigt, wie wir schon eingangs betont haben, ein ausgeprägtes Wir-Bewußtsein, das gepaart ist mit einer großen Lust und Fähigkeit zum Organisieren. Entsprechend seiner realistischen Haltung verlangt gerade der Knabe der Vorpubertät auch häufig ein Sichtbarwerden der inneren Gemeinschaft in irgendeinem Symbol (Klassenwimpel, schriftlich fixierte Klassenordnung usw.). Durch die Klassenordnung, die auch Sitzordnung, Pausen, Ämterverteilung in der Klasse u. a. regelt, werden zwischen den Schülern Rechtsverhältnisse geschaffen, die als Grundlage einer Gemeinschaftsbildung von Bedeutung sind.

Die Klassenämter können dabei von besonderer Wichtigkeit sein, wenn sie richtig aufgefaßt werden. Eine Gemeinschaft muß notwendig für eine gewisse äußere Ordnung sorgen, wenn sie reibungslos arbeiten will. Damit finden die Ämter ihre Rechtfertigung. Sie sind Dienste an der Klassengemeinschaft und müssen als solche auch aufgefaßt werden. Das Kind muß einsehen lernen, daß

die Ämter keine Bevorzugung seitens des Lehres bedeuten, daß sie auch nicht dem Lehrer zuliebe übernommen und ausgeübt werden sollen, sondern Ausfluß der bestehenden Klassengemeinschaft sind und im „Dienst des gemeinsam als zweckmäßig Erkannten, Bejahten und Gewollten" stehen müssen.[1] Wieviel und was für Ämter notwendig sind, muß sich deshalb aus der Art der Gemeinschaft ergeben. Allgemein kann man sagen, daß in den Klassen der Vorpubertät nicht mehr so viel Ämter eingerichtet werden müssen wie in den Grundschulklassen. Dasselbe gilt für Klassen mit ausgeprägten Führern gegenüber solchen Klassen, in denen eine Führerpersönlichkeit fehlt oder die in Teilen organisiert sind. In der Vorpubertät überwiegt das sachlich gerichtete Interesse, und dementsprechend finden wir in diesen Klassen auch fast nur die sachlich notwendigen Ämter. Als wichtigste nennen wir: das Kathederamt (Verschließen des Katheders und Schrankes sowie Einsammeln und Austeilen der Hefte), das Tafelamt (Sauberhalten der Tafel), das Kartenamt (Besorgen der Karten und Lehrmittel), das Tür- und Fensteramt (Öffnen und Schließen der Fenster und Türen). Daneben gibt es natürlich noch eine ganze Reihe anderer Obliegenheiten, die gelegentlich dem einen oder anderen Schüler übertragen werden.

Selbstverständlich ist nicht jeder Schüler für jedes Amt geeignet. Mit Rücksicht darauf ist ein allzu häufiger Wechsel gerade der Ämter, die besondere Eigenschaften voraussetzen, nicht zu empfehlen. Im allgemeinen dürfte jedoch ein regelmäßiger Wechsel — besonders der Ämter, die jedes Kind im wesentlichen ausüben kann, wie Tafelreinigen, Lüften usw. — aus sozialpädagogischen Gründen angebracht sein. Es ist damit die Möglichkeit gegeben, jeweils andere Kinder zu veranlassen, ihre Fähigkeiten und ihr Wollen in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen und sich damit dem Geist der Gemeinschaft einzufügen. So finden allmählich auch die Kinder, die anfänglich der Klassengemeinschaft vielleicht fremd gegenüberstanden, ihren Platz in dieser Gemeinschaft.

5. Die Schulklasse der Vorpubertät als Masse.

Als Masse bezeichnen wir eine soziale Einheit, die durch wechselseitige Gefühlsansteckung zustande kommt. Die vernünftige Überlegung schaltet weitgehend aus und macht einer starken Neigung zu Affekthandlungen Platz. Die Masse ist ungegliedert und unberechenbar. Sie hat Aktionszentren, aber keinen Führer und ist ein Augenblicksgebilde. — So ist die Masse wesenhaft von der Gemeinschaft verschieden.

Das Kind wird verhältnismäßig leicht zum Massenwesen; jedoch ist diese Neigung individuell und in den einzelnen Altersstufen sehr verschieden. Neben Knaben, die sich selten oder gar nicht von einer sich etwa bildenden Masse beeinflussen lassen, gibt es solche, die ständig auf die Masse eingestellt sind und sich auch sofort der Masse einfügen. Diese Knaben bilden gewöhnlich die „geheimen Aktionskräfte".[2] Als Folge dieser individuellen Verschiedenheiten in der Bereitschaft zur Massenbildung ist es auch zu verstehen, daß, wie Reininger von seiner Klasse berichtet, „nahezu nie die ganze Klasse in diese Einstellung kam".[3]

[1] Burger-Steiskal, Praxis und Theorie der Schulklasse, Wien-Leipzig 1931.
[2] Vgl. Reininger, a. a. O. S. 65.
[3] Reininger, a. a. O. S. 65f.

H. Schröder berichtet in seiner „Soziologie der Volksschulklasse" (Halle 1928) von einigen typischen Massenreaktionen im Schulleben. So wird z. B. einer Klasse als Belohnung für gutes Betragen und regen Fleiß ein Wandertag in Aussicht gestellt. Kurz vor Ablauf der gesetzten Frist wird das Betragen einer Anzahl Schüler tadelnswert. Sofort bildet sich nun die Masse und sucht dem drohenden Unheil zu entgehen. Sie schickt die Redegewandten vor. Alles ist plötzlich durch wechselseitige Gefühlsansteckung verbunden. Sobald der Erfolg oder Mißerfolg gegeben ist, zerfällt auch die Masse wieder. Ein anderes Beispiel: Ein Lehrer, der einer Klasse allzu viel Hausaufgaben aufgibt, muß gewärtig sein, daß sich in der Abwehr Massenreaktionen zeigen. Die Klasse brüllt ihm entweder einmütig ein „Zuviel!" entgegen oder sie streikt, indem sie die Aufgaben nicht macht. Auch die folgsamen und ängstlichen Schüler schließen sich dann als Glieder der Masse dieser Reaktion an und fühlen sich stark.

Wir müssen hierbei jedoch zwischen den alltäglichen und den katastrophenartigen Massenerscheinungen unterscheiden. So neigt jede Klasse zu einer bestimmten Gefühlslage (z. B. Bedrückung vor einer Klassenarbeit), die auch konstant sein kann und von der Zusammensetzung der Schüler abhängt. Diese Gefühlslage oder Klassenstimmung ist aber wesentlich verschieden vom Klassengeist. — Katastrophenartige Massenerscheinungen schilderten die oben gebrachten Beispiele. Ähnlich ist es auch, wenn z. B. ein neuer Lehrer in die Klasse kommt und die laute Stimmung sowie das Lärmen einzelner die ganze Klasse ansteckt und schließlich zu Katastrophen führt. In all diesen Fällen wäre es falsch und würde es als Willkür des Lehrers empfunden, wenn er einen einzelnen für das bestraft, was doch recht besehen die Schuld der Gesamtheit, die Schuld aller ist. Deshalb muß eine etwaige Strafe alle treffen, die dabei waren. Allerdings soll der Lehrer dabei bedenken, daß das Verantwortungsgefühl jedes einzelnen bei derartigen Massenhandlungen stark vermindert ist; die Handlungsweise ist gekennzeichnet durch einen stark triebhaften Zug und durch mannigfaltige emotionale Elemente.

Dadurch daß sich die Klassenmitglieder in der Masse mit Rücksicht auf ein bestimmtes Ziel zusammenfinden, kann auch die Massenerscheinung fördernd für die Gemeinschaftsbildung sein. Das gilt vor allem für die alltäglichen Massenerscheinungen, wohingegen die katastrophenartigen einer echten Gruppen- und Gemeinschaftsbildung eher hinderlich sind. Deshalb ist eine Bereitschaft zur Massenbildung pädagogisch im allgemeinen nicht erwünscht. Aufgabe des Lehrers ist es, durch eigenes Verhalten oder durch zweckmäßige Beeinflussung der Klassenführer die Klasse zu einem gegliederten Gruppen- und Gemeinschaftsleben zurückzuführen.

In den bisherigen Ausführungen haben wir die Frage zu beantworten versucht: Welche soziologischen Erscheinungsformen ergeben sich aus dem natürlichen Zusammenleben von Knaben der Vorpubertät in einer Schulklasse auf Grund ihrer psychischen und physischen Eigenart, und wie sind diese sozialen Gebilde gekennzeichnet? Wir haben also mit anderen Worten die Schulklasse als Lebensgemeinschaft betrachtet.

Damit ist unsere Aufgabe noch nicht völlig erschöpft. Die Schulklasse soll

und muß zugleich auch eine Arbeits- und Bildungsgemeinschaft sein. Dazu zum Schluß noch einige kurze Ausführungen.

Dadurch daß das gemeinsame Arbeitsziel als solches von der Klasse erkannt wird, ist auch zugleich die Möglichkeit gegeben, daß die Schulklasse zu einer Arbeitsgemeinschaft wird, in der jeder einzelne im Interesse der gemeinsamen Arbeit sein Bestes leistet. Gleiche Einstellung auf die Sache und sinnvolles Zusammenarbeiten aller sind damit gegeben. Und dadurch entsteht auch ein Verbundenheitsgefühl. Die Arbeit selbst vermag natürlich diese Verbundenheit noch zu steigern und den Geist des Miteinander zu fördern. Während in den ersten Grundschuljahren durchweg nur die „Arbeitsverkettung" möglich ist, also die Form, daß der Klassenverband in gemeinsamer Arbeit unter Leitung des Lehrers tätig ist, kann in den Klassen der Vorpubertät auch die „Arbeitsteilung" erfolgreich sein. So können verschiedene Arbeitsgruppen gebildet werden, die selbstständig an einer Sache arbeiten und ihre Ergebnisse später vereinigen. Derartige Gruppen haben natürlich keine lange Dauer und fallen nach Erreichung ihres Zieles wieder auseinander. Es kann auch sein, daß hier und da ein Schüler im „individuellen Selbsterarbeitungsprozeß" sich über einen bestimmten Stoff orientiert und etwa in Form eines Referates der Klassengemeinschaft darüber berichtet. — Als Gebiete, auf denen eine Bildung von Arbeitsgruppen möglich ist, sind zu nennen: Anwendung, Übung und Wiederholung, Herstellung und Darstellung, Beobachtungen z. B. in Heimat- und Naturkunde. Auch Neuerwerb ist z. T. auf diese Weise möglich. Die Gruppen können beobachten, sammeln und auch Teilprobleme vorbereiten. Es ist jedoch nicht möglich und auch nicht wünschenswert, daß ständig in Arbeitsgruppen gearbeitet wird.

Ob die Klasse überhaupt zu einer Arbeitsgemeinschaft wird, hängt wesentlich von dem Verhältnis des Lehrers zur Klasse ab. Besteht die Tätigkeit des Lehrers lediglich darin, den Intellekt durch Vermittlung von Wissensstoff zu schulen („Lernschule") und den Willen der Schüler durch „eiserne Disziplin" zu „brechen", so wird es zu einer Gemeinschaftsbildung nicht kommen können. Die Distanz zwischen Lehrer und Schüler wird vielmehr unnatürlich vergrößert, und der Schüler wird abgestoßen. Erwacht das Kind dagegen zur Spontaneität, kommt es zur Entfaltung seiner eigenen Kräfte, wird das Ziel als gemeinsames und die Arbeit als eigene Arbeit in einer Gemeinschaft erlebt, so werden auch die „dynamischen Kräfte der Gemeinschaft, die die Geistestätigkeit beleben und fördern", wirksam.[1] Dieses Ziel läßt sich aber gerade in der Vorpubertät leicht erreichen, da sie für derartige Gemeinschaftsbildungen am geeignetsten ist, sofern sich der Lehrer an der richtigen Stelle in die Klassengemeinschaft einbaut. In seine Hand ist es gegeben, dem sozialen Betätigungsdrang der betrachteten Entwicklungsphase die Richtung zu weisen. Erkennt er die in seiner Klasse wirksamen Kräfte und beeinflußt bzw. benutzt er sie in der richtigen Weise, so ist die Bildung der Schulklasse zu einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft keine unerreichbare Aufgabe mehr.

[1] Schröder, a. a. O. S. 175.

* *
*

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die Wirkung väterlicher Erwerbslosigkeit auf die Schultüchtigkeit der Kinder.

Die in dieser Zeitschrift mehrfach erwähnte Untersuchung von G. Bahr und mir über „Arbeitslosigkeit und Schulzensuren" (Z. f. Päd. Ps. 32, 417 ff.) ist seither durch umfangreichere Erhebungen erweitert worden, über die andernorts ausführlich berichtet worden ist,[1] die aber auch an dieser Stelle ihres ergänzenden Charakters wegen kurze Darstellung finden mögen, zumal inzwischen von mehreren Seiten, teils mißverständlich, unserer oben genannten Untersuchung widersprochen worden ist.

Die neuen Befunde stützen sich auf zwei Erhebungen, deren eine auf 86 Arbeitslosenkinder und 150 gleichaltrige Kinder erwerbstätiger Eltern und deren andere auf 473 Arbeitslosenkinder und 1154 Kinder erwerbstätiger Eltern bezogen ist. In allen Fällen werden nur gleichaltrige Kinder gleichen Geschlechts verglichen; die zweite Erhebung bot Gelegenheit, auch eine Übereinstimmung in der Geschwisterzahl und im Stand (Beruf) der Eltern herbeizuführen. Sämtliche Vergleichungen ergaben eine sehr erhebliche durchschnittliche Benachteiligung der Kinder der Arbeitslosen. Mädchen erweisen sich im Vergleich zu Knaben als stärker geschädigt. Etwa die Hälfte der sonst als gut zensierten Schüler verliert bei Erwerbslosigkeit des Vaters diese Auszeichnung. Maximal geschädigt erscheinen die Kinder im Alter von 9—10 Jahren; in den letzten Volksschuljahren nimmt der Zensurenunterschied zwischen den verglichenen Gruppen (Kinder erwerbsloser und erwerbstätiger Eltern) ab. Die durchschnittliche Herabsetzung der Zensur beträgt etwa 0,3 Zensureneinheiten, und zwar sinkt (wie in der Breslauer Untersuchung) die Zensur um so mehr, je höher sie vor Eintritt der Erwerbslosigkeit war. Ebenso wie in Breslau fanden sich vereinzelt Fälle eines (meist vorübergehenden) Leistungsanstiegs.

Als im Gegensatz zu diesen, nunmehr auf eine außerordentlich breite Grundlage (720 Kinder von Arbeitslosen!) gestellten Befunden stehend, wird von H. Sachse in dieser Zeitschrift (33. 317. 1932) die Untersuchung von Holzhauer zitiert (Hess. Schulzeitung v. 4. 2. 1932), die ergeben habe, daß die Volksschulkinder Kassels noch keine Benachteiligung durch Erwerbslosigkeit aufweisen. Ich habe aber in der Z. f. Kinderforschung (a. a. O. Seite 91) zeigen können, daß Holzhauer seine eigenen zahlenmäßigen Befunde nicht angemessen gedeutet hat. In 19 von 20 vergleichbaren Fällen zeigen auch bei ihm die Erwerbslosenkinder schlechtere Gruppen-Durchschnittszensuren. Es kann also keine Rede davon sein, daß Holzhauers Befunde die Wirkungslosigkeit der durch Erwerbsverlust bedingten Verarmung bewiesen.

H. Sachse selbst schließt sich dem fehlgehenden Urteil Holzhauers an, leider ohne die stützenden Materialien mitzuteilen. Das ist um so erstaunlicher, als es ein leichtes sein müßte, die „Erfahrungen der Lehrer an 13 Volksschulen" auf Maß und Zahl zu bringen. Mit dem allgemeinen Urteil eines Lehrers, er habe eine Verminderung der Schulleistungen noch nicht bemerkt, ist allerdings nichts

[1] A. Busemann und G. Harders, Die Wirkung väterlicher Erwerbslosigkeit auf die Schulleistungen der Kinder. Z. f. Kinderforschung 40. 89 ff. 1932.

anzufangen, man muß schon um regelrechte Zensierung sämtlicher Kinder der Klasse bitten. Es ist bezeichnend, daß der Rektor der Volksschule in Kiel, in der die obengenannte Untersuchung betreffend 86 Arbeitslosenkinder ausgeführt wurde, vor ihrem Beginn erklärte, daß diese Kinder keine Schädigung, sondern gebesserte Schulleistungen aufweisen! Vergleich der wirklichen Zensuren gab ausnahmslos in allen Altersstufen eine erhebliche Zensurenverschlechterung. Ich kann danach dem allgemein gehaltenen Urteil von H. Sachse keinen Wert beimessen, bevor es zahlenmäßig begründet worden ist.

Inzwischen hat die Verelendung der Millionen schnelle Fortschritte gemacht. Mit wöchentlich 2,38—4,68 RM. ist auf die Dauer eben kein Kind gesund zu erhalten (diese Zahlen nach H. Sachse a. a. O.). Kein Wunder, daß die Schulärzte wachsenden Scharen von Schulanfängern das Zeugnis der Schulunfähigkeit ausstellen müssen. Das Gesundheitsamt der Stadt Halle[1] teilt folgende Aufstellung über Schulanfänger (Knaben) mit:

Beurteilung	1930	1931	1932
gut ausreichend	67	55	45 %
nicht voll ausreichend....	22,3	27,4	37 %
dürftig bis schlecht	10,7	17,3	18 %

Die Zahl der voll ausreichend entwickelten Kinder ist also von 67 auf 45 % gesunken, die Zahl der zum Schuleintritt unfähigen entsprechend gestiegen. Eine Besichtigung der Grundschulklassen erweist, daß diese schon jetzt unter Besetzung mit einem Teil durchaus ungenügend gepflegter Kinder leiden. Die Kräfte der Eltern für ihre Kinder sind fast verbraucht.

Daß dabei nicht nur die Schultüchtigkeit leidet, sondern auch der Charakter und auch die testgeprüfte Intelligenz, läßt sich zwar vor der Hand nicht erweisen, ist aber fast selbstverständlich. Überdies bieten die Beobachtungen der Russen dazu einige Anhaltspunkte. Irrtümlicherweise schiebt E. Liefmann (diese Zeitschrift 34. 75. 1933) G. Bahr und mir die Meinung unter, daß Testleistungen nicht herabgesetzt würden; aber wenn wir von einer trotz eintretender Erwerbslosigkeit konstant bleibenden Begabung sprechen, meinen wir, wie der Zusammenhang ergibt, die Anlage-Begabung, nicht die unter der Armut leidende, veränderliche, momentane Leistungsfähigkeit, die allerdings leider vielfach, aber sehr mit Unrecht, noch schlechtweg „Begabung" heißt.

Von großer Bedeutung für unser Problem dürften die Untersuchungen P. Lazarsfelds werden, die dem psychischen Prozeß der Verelendung infolge langdauernder Arbeitslosigkeit in einem Industriedorf gewidmet sind, und über die auf dem X. Internat. Kongreß für Psychologie (Kopenhagen 1932) kurz berichtet wurde. Jedenfalls aber wird die Erziehung der Arbeitslosenkinder, ebenso wie die der arbeitslosen Jugend, nachgerade zur allergrößten pädagogischen Aufgabe Deutschlands. Die Kinder der Arbeitslosen sind, wenn anders unser Volk ein Ganzes ist oder werden soll, unsere Kinder!

Greifswald. Prof Dr. A. Busemann.

★

[1] Vgl. Z. f. Kinderforschung 41. 139. 1933.

Das neue Leipziger Testheft für die Auslese zehnjähriger Schüler.

Aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins ist soeben ein „Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres" nebst einer Anweisung zur Durchführung der Prüfung erschienen (Pädag.-psychol. Arbeiten XX. Bd. II. Teil, Leipzig 1933). Das Verfahren ist an 1350 Leipziger Kindern nachgeprüft und wird daher der besonderen Beachtung aller an der Auslese interessierten Kreise empfohlen. Eine kritische Durcharbeitung des Testheftes und der Prüfungsanleitung gibt uns jedoch Veranlassung, grundsätzliche Bedenken gegen dieses Verfahren zu erheben; denn es erneuert die Methoden einer älteren Testpsychologie, die dem heutigen Stand der psychologischen Einsicht und Auffassung nicht mehr entsprechen. Die Leipziger Veröffentlichung ist von der starken, fast krisenhaften Bewegung in der psychologischen Verwertung des Tests, die sich seit Jahren gerade in Deutschland bemerkbar macht, wenig berührt worden.

Ich habe das Verfahren außerdem in einer Knabenklasse des 4. Schuljahres, über deren Schüler schon vorher eingehende psychologische Charakteristiken vorlagen, nachgeprüft, so daß sich unsere Bedenken auch auf eine praktische Durchprobung, sowie auf eine Analyse und Deutung der Ergebnisse in konkreten Einzelfällen stützen, während die Leipziger Eichung sich nur auf massenstatistisches Material gründet.

Die Hauptbedenken sollen hier nur kurz angedeutet werden. Zunächst ist die äußere Form der Prüfung eine ungeeignete. Das Testheft soll mit einer kurzen Pause in einem Zuge in etwa $2^1/_2$ Stunden gelöst werden. Es zeigte sich bei unseren Schülern, daß dies eine viel zu schwere Belastung bedeutet, wodurch in einzelnen Fällen der Symptomwert der Ergebnisse natürlich stark beeinträchtigt wird. Während der Prüfung selbst wird mit einem unnötigen Aufwand von „Exaktheit" gearbeitet. Der Prüfleiter hat fortgesetzt mit der Stoppuhr einzugreifen. Arbeitszeit und Arbeitstempo sind nicht nur für die einzelnen Tests, sondern sogar für die Teilaufgaben innerhalb eines Tests genau vorgeschrieben. So wurde bei unseren Schülern geradezu eine „Prüfungsnervosität" erzeugt. Durch die Anordnung der Tests ist das Lösungsverfahren ins Einzelne gehend vorgezeichnet. Die Kinder werden dadurch in eine rein rezeptive Arbeitsweise gedrängt, die jegliches eigene Planen, das selbständige Organisieren der Arbeit völlig unterbindet. Inhaltlich gesehen gemahnen die Tests recht stark an die Zeit, wo man von der Denkstruktur und der Welt des Erwachsenen her glaubte, die Aufgaben für die Kinder konstruieren zu können. Die Auswertung erfolgt auf rein quantitativem Wege und führt zur Errechnung einer Gesamtbegabungsnote. In den meisten Fällen, wenn nämlich psychologisch weniger geschulte Lehrer das Verfahren anwenden, wird dies zu einer mechanischen, viel zu dürftigen Festlegung des Urteils führen.

Die psychologische Basis bildet noch der „funktionsanalytische" Standpunkt, der die geistige Reife zerlegt in eine Reihe von „Einzelfähigkeiten", die wie Auffassung, Aufmerksamkeit, Denken, Gedächtnis dann auch noch einzeln zensiert werden sollen. So soll ein an sich schon bedenklicher „Auftragtest" folgende Funktionen prüfen: Auffassung, Denken, Gedächtnis. — Geprüft, bzw. „gemessen" werden diese Fähigkeiten dann noch an einem recht einseitigen Material. Auffassung und Aufmerksamkeit werden z. B. auf optischem Wege

ermittelt, und es wird dann behauptet, daß die Leistung im Spezialfall der optischen Konzentration symptomatisch sei für die Aufmerksamkeit im allgemeinen (Anweisung S. 10). Bei unseren Schülern ergaben sich in dieser Hinsicht natürlich ganz unbefriedigende Ergebnisse, so erhielt z. B. ein sprachlich-logisch begabter, schon sehr abstrakt denkender Schüler, der geistig ungemein interessiert ist und stets fleißig mitarbeitet, in Auffassung und Aufmerksamkeit die Note „untermittel"!

Bei der Hochschätzung, welche die wissenschaftliche Welt (und wir mit ihr) dem bisherigen psychologischen Werk des Leipziger Lehrervereins-Instituts entgegenbringt, ist es uns nicht leicht geworden, der neuesten Veröffentlichung so kritisch gegenüberzutreten: aber eben jene Hochschätzung kann dazu führen, daß die empfohlene Methode von der Lehrerschaft unbesehen übernommen wird; darum hielten wir uns verpflichtet, von dem Ergebnis unserer Nachprüfung Kenntnis zu geben.

Hamburg. Dr. Karl Zietz.

★

Ein Fragebogen.

Unter Leitung von Geheimrat Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München arbeitet Fräulein stud. phil. A. Melcher an einer Untersuchung über „Nachkömmlinge", d. h. familienjüngste Kinder, die um mindestens fünf Jahre jünger sind als das nächste Geschwister. Sie bittet für Ergänzung ihres Materials die Eltern solcher Kinder und die Erwachsenen, die selbst Nachkömmlinge sind, um die freundliche Beantwortung der nachstehenden Fragen. Die Zusendung wird erbeten nach München, Franz-Josefstr. 1.

Fragebogen:

1. Wie alt waren Vater und Mutter bei der Geburt des Nachkömmlings?
   Waren beide noch gesund, arbeitsfähig und geistig frisch?
2. Welche Motive spielten bei der Zeugung mit?
   War das Kind ausdrücklicher Wunsch der Eltern?
   Oder kam das Kind unerwartet und unerwünscht?
3. Wie war die Einstellung der Eltern zum Nachkömmling nach der Geburt des Kindes?
   Falls das Kind unerwünscht kam, haben die Eltern sich umgestellt?
   Dachten sie mehr an die negativen Seiten: an die Mühe und Arbeit, die ein Kind bereitet, und waren sie vergrämt und bekümmert, machten sie sich Sorgen, sie seien zu alt, vielleicht finanziell nicht mehr im Stande, ihrem Kinde eine angemessene Erziehung und für später eine standesgemäße Existenz zu verschaffen?
   Wie wurde der Nachkömmling von den Eltern erzogen, wurde er verwöhnt, verzärtelt, wurde er ohne viel Liebe erzogen?
   Wie ist das Verhältnis im allgemeinen der Eltern zum Nachkömmling und das des Nachkömmlings zu den Eltern?
   Ist das Verhältnis der Eltern zum Nachkömmling anders als das zu den übrigen Geschwistern?
4. In welchem Altersabstand steht der Nachkömmling zu seinen Geschwistern?
   Stammen die älteren Geschwister von denselben Eltern oder sind sie Stiefgeschwister?
   Ich bitte um Altersangabe aller Geschwister (einschließlich des Nachkömmlings) unter Mitangabe des Geschlechts (weiblich oder männlich).
   Wie war die Einstellung der älteren Geschwister zu ihrem jüngsten Geschwister?
   Haben sie sich über die Geburt des Kindes gefreut?
   Haben sie es geliebt — gehaßt?
   Waren sie eifersüchtig, daß die Eltern nun ihre Hauptsorge dem Kleinen zuwandten?
   Beschäftigen oder beschäftigten sich die größeren Geschwister viel mit dem Nachkömmling?
5. Wie ist die Einstellung des Jüngsten zu seinen Geschwistern?
   Verträgt es sich mit seinen Geschwistern?

Ist es anschlußbedürftig, fühlt es sich unterdrückt, isoliert, den andern nicht gewachsen? Verträgt es sich mit seinen Spielkameraden und Freunden?
Wenn älter: Hat der Nachkömmling Schwierigkeiten in der Einordnung in die Gemeinschaft, Hemmungen in der Schule — im Beruf?
Ist es gesund — krank?
Begabt — unbegabt?

6. Hauptfrage: Sind Konstitutions-, Wesens-, Begabungs-, Charakterunterschiede zwischen dem Nachkömmling und seinen Geschwistern bemerkbar: Und welche? Welche Unterschiede finden Sie insbesondere beim Vergleich des Nachkömmlings mit dem erstgeborenen und vorletztgeborenen Geschwister?
7. Besondere Angaben und Bemerkungen.

* *

Schrifttum.

Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig und Berlin 1933. Teubner. 268 S. Geb. 8.60 M. Geh. 6,80 M.

I.

Wenige Monate nach dem Heimgange Georg Kerschensteiners halten wir nun — aus seinem Nachlaß von seiner Frau Marie Kerschensteiner unter treuer Beratung des Freundes Eduard Spranger herausgegeben — das Werk in Händen, das in mehrfachem Sinne ein Vermächtnis ist, ein zeitliches wie ein ewiges zugleich: denn wie alle Werke Kerschensteiners, so will auch dieser Band, der ihm zuletzt am Herzen lag, dem Suchen und Drängen unserer Gegenwart nach neuen, wesensgemäßen Formen unserer Volksgestaltung dienender Führer sein.

Die „Theorie der Bildungsorganisation" will sein Hauptwerk, die „Theorie der Bildung", nach der praktisch organisierenden Seite hin ergänzen und oft überprüften Grundgedanken im Gesamtstrom unseres Volks- und Staatsgeschehens Bildung fördernde Kanäle schaffen. Notwendig muß so volks- und staatspolitisches Denken dem pädagogischen zur Seite stehen. Denn Volk und Staat sind nichts ohne erziehliche, Erziehung ist nichts ohne volkhaft-staatliche Gerichtetheit. Wer das eine denkt, muß das andere mitdenken. Platon, Rousseau, Friedrich II., Pestalozzi, Stein und Fichte mögen aus der Vergangenheit herüber dies lehren.

Für unsere Gegenwart ist es ein bleibendes Verdienst des verschiedenen Kerschensteiner, die Lebensmächte Volk, Staat und Erziehung in ihrer wechselseitigen Durchdringung immer von neuem in eins gedacht und — was gleich bedeutsam ist — mit den Forderungen unserer Zeit auseinandergesetzt zu haben.[1] Denn auch das hat das tragende Gemeinschaftswesen mit dem Erziehungswesen gemeinsam, daß beide geschichtliche Gebilde sind und in ihrer jeweiligen Organisationsform jeder „allgemeingültigen" Formel spotten. Jede Zeit wird von sich aus die ewigen Ideen des Volkes, Staates und der Bildung aufs neue zu durchdenken und ins beschränkte Reich des Wirklichen zu stellen haben. Und genau so weit, wie sie dabei vermag, ihren historischen Gestalten den Stempel ewigen Gehaltes aufzuprägen, genau so weit wird sie vorm Richtstuhl der Geschichte selbst bestehen dürfen.

Und Kerschensteiners letztes Werk ist auch in diesem Sinne ein Vermächtnis, abschließend und weiter führend zugleich.

II.

Eine „Theorie der Bildungsorganisation" ist so immer gehalten, ihre grundlegenden Prinzipien an dem Wesen der Bildungsidee ebenso wie an dem Wesen der sie „organisierenden Gemeinschaften" selbst zu orientieren, bevor sie die organisatorischen Probleme des Bildungswesens einer Zeit im einzelnen erörtern kann. Damit ist die Dreigliederung des Werkes in seinem ersten theoretischen Teile — von einem kurz einleitenden, ursprünglich ausführlicheren Kapitel „Historische Umschau" hier abgesehen — gegeben:

1. Die „Theorie der Bildung" formulierte Bildung als „durch Kulturgüter geweckten, individuell organisierten Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe" und gab damit dem gesamten Systeme den Mittelpunkt. Folgerichtig ergeben sich daraus nun für die Organisation des Bildungswesens Forderungen, die Kerschensteiner unter den sieben Prinzipien der Individualität, Aktualität, Totalität, Aktivität, Sozialität, Autorität und Liberalität zusammenfaßt. Inhaltlich gesprochen: Bildung ist so zu organisieren, daß der Zögling durch strukturadäquate Bildungsgüter — bei sorglicher Berücksichtigung seiner individuellen Ent-

[1] Wie sehr Kerschensteiner damit nur Ausdruck unseres allgemeinen Suchens ist, mögen einige verwandte Titel zeigen, die das letzte Jahr in rascher Folge ausgeworfen hat: E. Spranger, Volk, Staat, Erziehung. Philipp Hördt, Grundformen volkhafter Bildung. Ernst Krieck, Nationalpolitische Erziehung.

wicklungsstufe — aus seinem gesamten Wert-, Zweck- und Interessenzusammenhang heraus (besonders durch das Gesetz der Interessenverzweigung) allmählich aus heteronomer zu autonomer, selbst prüfbarer Wertverwirklichung und sittlicher Eingliederung in die Gemeinschaft, aus der autoritären Vorbereitung seiner Selbstbestimmung zu pädagogischer Selbstverantwortlichkeit geleitet werde.

Indes vermag kein Bildungswesen sich unter der Idee der Bildung souverän zu organisieren, ohne daß

2. die das Bildungswesen tragende Gemeinschaft selbst organisierende Ansprüche stellt. Das Bildungsrecht jedes einzelnen Individuums hat sein Widerspiel in der Bildungspflicht, die die Gemeinschaft als solche dem Einzelnen fordernd auferlegt. Beide zusammen aber haben ihre immanente Grenze an den Bildungsinteressen der Gesamtgemeinschaft, in der wiederum die Ansprüche des Staates sich mit denen der Kirche, der Familie, der Wissenschaft, der Wirtschaft und aller übrigen Lebensgebiete tausendfältig überschneiden, widersprechen, ergänzen und durchdringen. Und trägt alles echte pädagogische Leben nicht auch die Tendenz auf eigene Autonomie des Bildungslebens jenseits aller dieser organisierenden Ansprüche in sich? Wer soll diese Ansprüche alle wägen und ordnen? Wer soll das Chaos drängender Kräfte zu sinnvollem Wirkungszusammenhang im Ganzen des Volkes einheitlich leiten? Kerschensteiner nennt zwei Instanzen: Einmal die echte Lebendigkeit der Bildungsidee im Walten der Organisierenden selber. Zum andern aber wird — da die Idee der Bildung nie ganz realisierbar ist — „in diesem tausendfachen Widerstreit berechtigter geistiger Interessen ein gemeinsames Schutz- und zugleich Ordnungsorgan unentbehrlich", das sein sittliches Recht, verpflichtende Wertgemeinschaft und „höchstes äußeres Gut aller Wertgemeinschaften" zu sein, gerade daher empfängt, daß es selbst kein eigenes inhaltliches Wertgebiet realisieren, sondern in lebensnotwendiger Beschränkung „die sittliche Freiheit aller Unterverbände und Bürger" anerkennen und im gerechten Ausgleich so erst ermöglichen will: der Staat. Vor diesem doppelten Forum stehen die soziologischen Probleme der Schulverfassung und der Schulpolitik unserer Tage denn freilich nicht mehr in zufälligem Licht und zwingen zu gründlicher Besinnung und Eingliederung alles Einzelnen ins Ganze.

3. Die organisatorischen Probleme in Gliederung, Aufbau und Betrieb des Bildungswesens schließlich zentrieren um die Grundantinomie, daß die Schule, „ein pädagogisches Unternehmen mit Massenbetrieb", zugleich auch „Bildungsanstalt" zur „Gestaltung der einzelnen Individualität" sein soll. Wie kann ein auf anonyme Durchschnittsschüler eingestellter Lehrplan der qualitativen Verschiedenheit der Schülertypen — besonders allen aktiven Naturen neben den bisher ganz einseitig bevorzugten kontemplativen! — gerecht werden? Wie kann ein quantitatives, heute immer noch einseitig intellektuell betontes Lehrplanpensum variiert werden, ohne schematisch jedes Mehr oder Minder aus der „Normal"-Schule als störend in Hilfs- und Förderklassen, oder gar in Begabtenschulen zu verweisen? Wie kann schließlich der Verschiedenheit des Entwicklungstempos Rechnung getragen werden? Als das Problem der Qualität, der Quantität und des Entwicklungstempos hat Kerschensteiner diese drei aus der folgerichtigen Anwendung seines Individualitätsgedankens sich ergebenden Fragen aufgeworfen und erörtert.

Und drei weitere Probleme stellt er daneben, die sich aus der Tatsache ergeben, daß unsere Schule immer mehr den Weg der Stoffüberfüllung, der bloßen Anhäufung des Wissensquantums, der Polymathie, gegangen ist: Das Problem der Konzentration, das so selbst nicht wieder vom Stoff, sondern nur von der inneren Konzentrationskraft des sich Bildenden aus gelöst werden kann; das Problem des Fach- oder Klassenlehrers, das zwischen der Forderung personaler Geschlossenheit und der Gefahr dilettantischer Halbbildung den rechten Weg zu finden hat und schließlich das Problem der Lebensnähe, das vor allem vor der Frage steht, zu welchem Leben denn — dem realistisch nützlichen, dem geistig werthaften, dem heutigen, dem kommenden, dem heimatlich bestehenden, oder dem im eigenen Inneren langsam werdenden? — man dem zu Bildenden Nähe wünscht.

Hinter allen Einzelfragen organisatorischer Gestaltung aber bleibt auch für Kerschensteiner Hauptproblem der Mensch, der dieser Bildung in den mannigfaltigen Kanälen ihres Fließens obzuwarten hat: der Bildner selbst und seine Bildung.

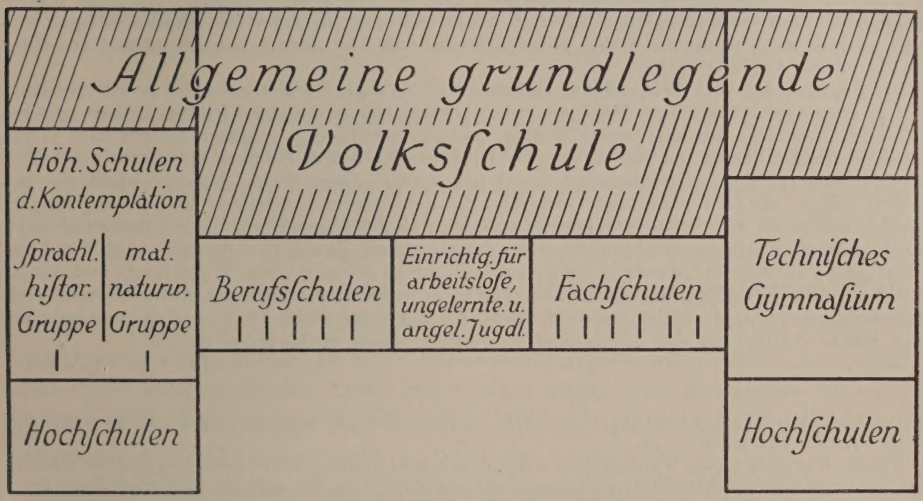
III.

Der zweite praktische Hauptteil sollte den ‚Aufbau des deutschen Bildungswesens' von der Volksschule bis einschließlich der Universität ausführlich behandeln. Mit letzten Kräften hat es Kerschensteiner dem Schicksal abgerungen, das Wesentlichste davon noch in kurzer Skizze aphoristisch zu umreißen.

Grundsätzlich mit der irrigen, traditionellen Grundauffassung der deutschen Bildungsorganisation brechend, als ob der theoretische Bildungsgang unseres höheren Schulwesens Normalgang aller Bildung sei, zeigt er hier das viel verzweigte Bild seines Schulaufbaues, dem es im ersten und letzten darum geht, „den mannigfachen Bedürfnissen der arbeitsteiligen

Volksgemeinschaft gerecht zu werden und doch dafür zu sorgen, daß der ‚Mensch' nicht im ‚Arbeiter' untergehe."

Hauptblock dieses Bildungswesens bleibt die allgemeine, grundlegende, indes vorwiegend auf praktische Aktivität eingestellte Volksschule. Etwa nach dem 4. Schuljahr gliedert sich die kleine Minderheit vorwiegend kontemplativ gerichteter Begabungen zu einem besonderen, etwa unseren heutigen höheren Schulen entsprechenden Schulsystem aus, das sich seinerseits wieder in eine sprachlich-historische und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe gliedern mag. Innerhalb des verbleibenden aktiv gerichteten Hauptblocks aber wird sich sehr bald eine weitere Gruppe der besonders mit praktisch-technischen Interessen Begabten bemerkbar machen, die nach weiterer theoretischer Ausbildung verlangen und für die Kerschensteiner — etwa nach dem 6. Schuljahre abzweigend — mit besonderem Nachdruck ein eigenes Bildungssystem fordert, dem er den Namen Technisches Gymnasium gegeben hat und das gleichwertig neben die beiden erwähnten höheren Schulformen kontemplativer Art zu treten



hätte. Der Hauptstamm des Gesamtbildungswesens aber — etwa 90% — wird den begonnenen Weg weitergehen und erst mit der beginnenden Reifezeit sich zwangsläufig „in spezielle Schultypen je nach dem arbeitsteiligen Ausbau der gesamten Wirtschaft" weiter verzweigen: in pflichtmäßige Berufsschulen zur theoretisch-praktischen Berufseinführung in Ergänzung zur Meisterlehre und in Fachschulen, die für „ein spezielles Arbeitsgebiet praktisch ausbilden". Daneben werden in einer Zeit, die zwangsläufig immer mehr angelernte, ungelernte und arbeitslose Jugendliche auswirft, auch für diese „obligatorische Erziehungseinrichtungen" dringlich, die einer eigenen Prägung bedürfen.

Mag eine roh schematisierende Skizze — ohne die vielen Formen der Übergänge, Verkoppelungen und Weitergliederungen berücksichtigen zu können — die gröbsten Umrisse verdeutlichen. Die Fülle der diskutierten inneren Probleme, von der sorgfältigen Scheidung echter Bildung und bloßer Ausbildung, von der notwendigen inneren Umstellung der Volksschule an bis zur Wiedereroberung der Universitäten als wirklicher Stätten geistiger Arbeit, muß hier unerörtert bleiben.

IV.

Ein kleiner Ausschnitt aus diesem Aufgabenkreise, das einzig ausgearbeitete Stück dieses zweiten praktischen Hauptteiles, ist dem Werke als Anhang unter der Überschrift „Der nationale Charakter jedes Bildungssystems" angefügt. Er ist mehr als nur Anhang. Die tiefe Verbundenheit der volks- und staatspädagogischen Gedankengänge mit den staatspolitischen einer Zeit wird hier am offenbarsten. Mag es unserer Gegenwart heute wieder fragwürdig geworden sein, ob der Staat sein tiefstes Ethos nur als Ausgleichsorgan streitender Lebensinhalte im Dienste zuweisender Gerechtigkeit empfange. Mag man die Grundformen volkhafter Bildung heute wieder — und mit Recht — einer bloß individualistischen Erziehung gegenüberstellen. Kerschensteiner darf auch hier Führer bleiben. Seine individualisierende Fassung des Bildungsgedankens hat die überpersönlichen Wirkenskräfte „der arbeitsteiligen Volksgemeinschaft" tief einbezogen. Und ebenso hat auch seine, dem Ursprung nach zweifellos liberale Forderung des Staates als eines geordneten Rechtsstaates doch zukunftsweisende Bedeutung. Ihr tiefstes Wesen ist nicht „Neutralisierung, d. h. formaler, inhaltlich indifferen-

ter Ausgleich, ‚pouvoir neutre', — sondern gerechter Ausgleich im Streite der echten Wertansprüche eines Volkes, also selbst aufs höchste wertbestimmt, wertverantwortlich und damit echter politischer Führung fähig. Einem solchen Liberalismus wird auch der Neubau der Gegenwart Dank sagen dürfen. Tröstlich, daß auch in dieser Entscheidung die moderne Staatsrechtslehre mit dem staatspädagogischen Denken Hand in Hand geht.[1]

Hier münden die bildungsorganisatorischen Forderungen Kerschensteiners unmittelbar in die Gegenwart und wollen der lebendigen Geschichte des Volkes damit selbst das Wort erteilen. Denn ihr zu dienen und, immer „den Finger am Pulsschlag der nationalen Entwicklung haltend" ihrer Forderung zu lauschen, schien Georg Kerschensteiner vornehmste Pflicht. Hier liegt auch der Grund, weshalb seine Gedankengänge so wirklichkeitsnah im 20. Jahrhundert stehen, ohne daß er selbst sie je für endgültige gehalten hätte. „Es gibt keine allgemein gültige Theorie der Bildungsorganisation." Denn „die nationale Bildungsorganisation ist notwendig immer in einem Wandlungsprozeß begriffen, der durch die stetig sich wandelnde Struktur der Nation bedingt ist". Und Kerschensteiner meinte, daß diese Wandlung heute von erschütternder Tiefe und Weite sei und uns zu neuen Bildungswegen verpflichte, die noch so unerschlossen vor uns liegen, daß hier „das ganze Abendland vor einer völlig neuen Aufgabe steht".

Wir spüren die Wahrheit solchen Rüttelns nur zu sehr. Kerschensteiners Ideen und Entwürfe aber sind schon Weg. Möge ein reich gegliedertes, nationales Bildungswesen mit besonderer Betonung der aktiv gestaltenden, fachlich-beruflich gerichteten Kräfte bald Wirklichkeit werden. Denn, so dürfen wir wohl mit einem Worte Eduard Sprangers aus seiner Gedenkrede für den verstorbenen Freund bekennen: „Deutschland braucht nicht nur gelehrte Köpfe, sondern praktische Gestalter, die die Materie bemeistern und durchgeistigen. Erst heute sehen wir ein — vielleicht zu spät —, daß der Hinweis auf diesen, unter der stark nachwirkenden Allgemeinbildungsidee vernachlässigten Zweig der deutschen Bildung die richtigste Führung war, die es in der neuen Kulturlage geben konnte. Wenn heute fast panikartig alles dahin drängt, die entkräftete Volksschule zu retten und ihr weiterführende Aufbauten zu geben, so ist dies nichts anderes, als die späte Erkenntnis, daß Kerschensteiner mit seiner Auffassung der differenzierten Einheitsschule recht behalten hat."

Jena. Dr. Walter Lehmann.

Richard Müller-Freienfels, Tagebuch eines Psychologen. Leipzig 1932. Seemann. X. u. 210 Seiten. 6.— M.

Dieser Band ist nicht, wie der Titel vermuten lassen könnte, ein autobiographischer Beitrag zu des Verfassers zahlreichen weltanschaulichen Schriften. Er enthält äußerlich betrachtet eine „Sammlung von Aufzeichnungen", „die teils in aphoristischer, teils in novellistischer Form ausgearbeitet sind". Daß aber an gleicher Stelle im Vorwort zu lesen ist: „wenn mein Buch auch kein Lehrbuch sein will, so möchte es doch anregen und hinführen zu einer systematischen Betrachtungsweise", deutet in die Richtung der unausgesprochenen Absicht des Buches, in welcher es einen überaus beachtenswerten Beitrag zum Problem der Ausweitung psychologischer Methodik darstellt. Daß einerseits gewisse und besonders feinere psychische Fakten und Vorgänge einer als künstlerisch zu bezeichnenden Darstellungsweise bedürfen, andererseits, daß langfristige psychische Prozesse eine geschulte Introspektion notwendig haben zur ausreichenden Fixierung, sind Tatsachen, die wohl auch von Anderen Hinweisung erhalten haben. M.-Fr. versucht sich in diesem Buche an einer methodischen Durcharbeitung dieses ganzen Problemkreises.

Einleitend sind Beschreibungen einzelner psychologischer Erlebnisse gegeben, deren „Herausarbeitung" künstlerischer Schilderung und tagebuchmäßiger Form bedürfen. Es folgt der Versuch methodisch einwandfreierer Erfassung eines Lebenslaufes einer ausgeprägten Individualität, einer Bühnenkünstlerin; M.-Fr. übernimmt hierbei die Rolle des Regisseurs und zurechtschneidenden Filmredakteurs. Neben diesem Beispiele der Fassung eines langfristigen psych. Prozesses wird die eines sozial-psychisch ausgedehnten, einer Klassenpsyche, an einem Aristokraten und eines psychisch-räumlich ausgedehnten Faktums der „Atmosphäre einer Großstadt" aufzuzeigen versucht. An diese drei Tagebücher schließt sich als Schluß eine „Selbstrechtfertigung eines dem Denken über die Welt gewidmeten Individuallebens" als eine Schilderungsprobe eines individual-psychischen Tagebuches.

Das Buch ist als „Problemaufwerfung" in weiterem psychisch-pädagogischen Aspekte von größter Bedeutung, und zwar in demselben Maße, wie man ja gerade in den letzten Jahren den ungeheueren Wert tagebuchmäßiger Niederschriften für die Aufhellung der problematischsten Aufgabenkreise der Jugendpsychologie, der puberitären und der erotischen erkannt und auszunutzen begonnen hat.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

[1] Vgl. die grundlegenden Werke von C. Schmitt, R. Smend, O. Koellreuter u. a.

Die Psychologie inmitten der neuen Bewegung.

Von Adolf Busemann.

Es hat immer Menschen gegeben, die der Arbeit des Forschers und der Entfaltung wissenschaftlichen Geistes mit Sorge um die künftige Wohlfahrt der Menschheit gegenüberstanden. Besonderen Argwohn hat immer diejenige Wissenschaft erregt, die jeweils als jüngste unter ihren Schwestern ganz neue Problemgebiete in Angriff nahm, so in ältester Zeit die Astronomie, später die Chemie, heute die Psychologie. Trotzdem darf man fragen, wie es möglich ist, daß in einem Augenblick, wo zahlreiche Wissenschaften mit hoffnungsfrohen Blicken auf ihre junge Schwester schauen, wo Medizin, Pädagogik, Politik, Soziologie, Ästhetik, Ethik, Religionswissenschaft, Geschichtsschreibung, aber auch Biologie (Zoologie! Vererbungslehre!), ja Physik und Mathematik erstmalig, nun jedoch sogar an entscheidenden Punkten des eigenen Arbeitsfeldes Gaben der psychologischen Forschung empfangen oder doch in sicherer Erwartung haben, daß da im Kreise der zukunftsfreudigen, stolzen und kraftvollen deutschen Bewegung Stimmen gegen die Psychologie laut werden, die an den Wissenschaftsargwohn vergangener Zeiten erinnern?

Eins vorweg: Jeder wissenschaftliche Seelenforscher wird es begrüßen, wenn aus Zeitungen, Monatsschriften, Familienblättern die „psychologischen" Tändeleien verschwinden, die sich unter der Maske ernster Belehrung an niedrige Instinkte des Lesers wenden. Gern verzichten wir auch auf populäre Berichterstattung über neueste psychologische „Errungenschaften". Keine Wissenschaft hat von sich aus so wenig Bedürfnis, unters Volk getragen zu werden, wie die Psychologie. Es wird auch niemandem, außer ein paar Verlegern, geschadet, wenn die Volksausgaben psychoanalytischer Literatur aus den Buchläden verschwinden. Psychoanalyse fürs Volk? — dann schon lieber die alte Volksmedizin mit ihrem heilkräftigen Aberglauben. Noch weniger könnte es uns kränken, wenn den zahlreichen „psychologischen" Büros auf ihr fragwürdiges Gewerbe gesehen würde. Daß sich solche geistige Kurpfuscherei in Deutschland, dem Lande wissenschaftlicher Gediegenheit, einnisten konnte, ist zu großem Teile doch wohl aus dem Fehlen fachlicher Institute an den Stellen, wo sie nottäten, zu erklären. Wenn die staatliche Wissenschaftspflege versagt, wuchert das Unkraut des scheinwissenschaftlichen Dilettantismus und übler Geschäftemacherei um so üppiger.

Aber nicht gegen den Mißbrauch allein, der mit Psychologischem (wie mit anderem Gutem) getrieben wird, tritt Gegnerschaft an, sondern gegen

diese Wissenschaft an sich. Es hat eine Zeit gegeben, da mit Fug und Recht Übergriffen der Psychologie in fremde Wissenschaftsgebiete gewehrt werden mußte. Aber dem Psychologismus in Logik, Ethik, Pädagogik ist längst ein Ende gemacht worden; in seiner Bestreitung haben die von ihm überfremdeten Wissenschaften von neuem ihre Eigengesetzlichkeit gefunden und dabei viel gewonnen. Heute kann — innerhalb ernsten Wissenschaftsbetriebes — kaum noch von einer Gefahr dieser Art gesprochen werden. Wo sich psychologische Arbeit mit fremder mischt, geschieht es durchweg im Bewußtsein der Grenzen und in wechselseitiger Befruchtung der Gedanken.

In der Psychologie selbst werden wir also die Gründe für die Gegnerschaft ernstdenkender Menschen suchen müssen, und zwar in ihrer zeitunabhängigen inneren Gestalt.

Die Psychologie hat in doppelter Beziehung eine von allen anderen Wissenschaften verschiedene Struktur. Einmal nämlich hinsichtlich ihres Gegenstandes, zum andern hinsichtlich des Zustandekommens ihrer Begriffe.

Als Wissenschaft im strengen Sinn ist Psychologie der jüngste Zweig am Baum der Wissenschaften; denn was noch jünger genannt werden könnte, ist nur spezialistische Verzweigung älterer Wissenschaften. Dies gründet im Wesen aller zur Sachlichkeit reifenden Erkenntnis, die nichts anderes ist, als ein persönliches Abstandnehmen, eine Hemmung des gefühlsmäßigen Antwortens auf Eindrücke, ein Verzicht auf unmittelbar lebendiges Handeln. Der letzte Gegenstand solcher Sachlichkeit mußte das Wesen sein, das uns am nächsten steht: unsere eigene Person. Psychologie ist also unter allen Wissenschaften diejenige, die am meisten Selbstüberwindung fordert, Selbstüberwindung bis zum Grade schlechthin rücksichtsloser Selbstkritik, auch auf die Gefahr hin der Selbstentlarvung und Selbstverurteilung.

In dieser Selbstrelativierung hat Nietzsche[1], die Stoa wiederholend, einen möglichen Gewinn sehen wollen: Kann nicht die Last des Daseins so erleichtert werden? Aber auch die Gegenrechnung stellt er selbst auf: „... ein gewisser blinder Glaube an die Güte der menschlichen Natur, ein eingepflanzter Widerwille vor der Zerlegung menschlicher Handlungen, eine Art Schamhaftigkeit in Hinsicht auf die Nacktheit der Seele mögen ... für das gesamte Glück eines Menschen wünschenswertere Dinge sein als jene in einzelnen Fällen hilfreiche Eigenschaft der psychologischen Scharfsichtigkeit; und vielleicht hat der Glaube an das Gute, an tugendhafte Menschen und Handlungen ... die Menschen besser gemacht ...; der psychologische Irrtum und überhaupt die Dumpfheit auf diesem Gebiete hilft der Menschlichkeit vorwärts ...“ Nietzsche will diese Rechnung nicht abschließen, aber die Wissenschaft in ihrem heutigen (1876—1878) Stande fordert, so meint er, gesteigerte psychologische Bemühungen, und so könne,

[1] Menschliches—Allzumenschliches, Taschenausgabe S. 57 ff.

um der Wahrheit willen, der Schmerz psychologischer Einsicht unserer Zeit nicht erspart bleiben.

Haben wir wirklich nur die Wahl zwischen schmerzlicher, verderblicher Wahrheit und lebenförderndem, beglückendem Irrtum?

Wenn wir die Geschichte der Wissenschaften zurückblättern, so finden wir, daß die Psychologie nicht die erste Wissenschaft ist, deren Anfänge von düsteren Ahnungen begleitet werden. Das Glück der Menschen scheint jedesmal bedroht zu sein, wenn der forschende Geist sich aus freudigem Leben zu stiller Betrachtung zurückzieht. Als Verbündete der Hölle galten den Zeitgenossen jene Männer, die wir heute mit Dankbarkeit Väter der Naturwissenschaften nennen. Zu gewissem Teile gründet dies in der Art, wie die Wissenschaften ihr Gebiet in Angriff zu nehmen pflegen. Da alle menschliche Erkenntnis mit dem Staunen anhebt, mit der Verwunderung über Ungewohntes, das eine Frage auslöst und Beantwortung heischt, war es in allen Wissenschaften das Seltsame und Seltene, was zuerst zum Nachdenken reizte. Jede Wissenschaft beginnt als Sammlung von Absonderlichkeiten. Die Astronomie knüpft an die seltenen Verfinsterungen, nicht an die regelmäßige Bewegung der Gestirne an; die Embryologie begann als Wissenschaft von den Mißgeburten; die Chemie ging wunderliche Wege, um im Abgelegensten endlich das überall Gegenwärtige zu entdecken. Liegt es vielleicht auch nur an der Neuheit der psychologischen Fragestellung, wenn die Lehren der Psychologie den Eindruck des Gefährlichen machen?

Das ist in der Tat so. Wie in anderen Wissenschaften ist auch in der Psychologie das Seltene, das Abwegige, und das heißt in diesem Fall das Abnorme bzw. Pathologische, zunächst vielerorts ungebührlich bevorzugt worden. Die Entdeckungen eines Nietzsche, eines Freud sind Entdeckungen an abnormen Menschen. Diese Bevorzugung des psychisch Abnormen wird noch begünstigt durch das Zusammenfallen von Beobachter und Beobachtungsgegenstand: seltsam und problematisch ist ja nicht nur, was objektiv selten ist, sondern auch das Alltägliche, wenn ein Wahrnehmender ungewöhnlicherweise zu ihm kein unmittelbares, lebendiges Verhältnis finden kann. Also nicht nur wird das psychisch Seltene mehr als das Durchschnittliche und Alltägliche auffallen, sondern auch der psychisch Seltene, der Ausnahmemensch, wird mehr Psychisches beobachten, wird in der eigenen Seele mehr Fragwürdiges finden als der Alltagsmensch. Wie unter anderen geistig Schaffenden gibt es auch unter Psychologen problematische Naturen. Daß sie zur Förderung ihrer jungen Wissenschaft in gewisser Richtung mehr beitragen, als der gut durchschnittliche Normalmensch, ist nunmehr begreiflich.

Zur Gefahr jedoch würde dieser Anteil des Abnormen an der Psychologie des Gesunden nur dann werden, wenn man die im Bereich abnormen Seelenlebens gefundenen Erkenntnisse unberechtigterweise auf die Gegenstände

der Normalpsychologie übertrüge. Daß eine Gefahr dieser Art zeitweilig bestanden hat, ist nicht zu leugnen. Man muß sich schon mit voller Klarheit vergegenwärtigen, wie wissenschaftliche Begriffe letzten Endes in einfachen, unmittelbaren Erfahrungen wurzeln, um die Geltungsgrenzen jener Erkenntnisse abstecken zu können. Dabei wird jedoch zugleich sichtbar, daß diese Gefahr in der Psychologie nur durch Psychologie überwunden werden kann.

Die Erkenntnistheorie des letzten Jahrzehnts hat, befruchtet durch innige Berührung mit der Arbeit der Einzelwissenschaften, zu allgemeiner Geltung erhoben, daß alle wissenschaftlichen Begriffe letzten Endes in Vital-Erfahrungen wurzeln, d. h. in einfachen, lebensnotwendigen, jedem Menschen unmittelbar gegebenen „Anschauungen". Damit ist nicht diese oder jene meinetwegen experimentelle Einzelerfahrung gemeint, sondern jener Bestand an Ur-Erfahrungen, der z. B. im Wissen von „Vorn" und „Hinten", „Ortsveränderung", „Strebung", „Bereitschaft", „Vereinigung" und dgl. jedem Menschen zur Verfügung steht. Von solchen Ur-Erfahrungen kann sich keine Wissenschaft ganz lösen, auch nicht die abstrakteste, und auch die Psychologie arbeitet mit Begriffen, die ihre Verwendbarkeit letzten Endes dem Hinweis auf solche, und zwar ihr eigentümlichen Ur-Erfahrungen verdanken.

Das also ist die zweite Eigenheit der Psychologie, daß sie ihre Begriffe in der angedeuteten Art auf etwas gründen muß, was selbst erst durch diese Begriffe begreiflich gemacht werden soll. Hier liegt die Ursache all der Schwierigkeiten, unter denen die Darstellung psychologischer Erkenntnisse leidet. Diese Schwierigkeiten sind nicht, wie man oft gemeint hat, nur terminologischer Art und durch eine Übereinkunft ganz zu überwinden. Sie beruhen auch nicht so sehr auf weltanschaulichen Gegensätzen der Psychologen, — man denke nur an die nahe Verwandtschaft psychologischer Systeme in weltanschaulich weit getrennten Lagern (W. Sterns Personalismus und die thomistisch-aristotelische Psychologie der Katholiken!). Sie wurzeln vielmehr im Besitz oder Nichtbesitz der die Begriffe erst konstituierenden Grunderfahrungen, und es muß darum immer so viel Psychologien geben, als es in dieser Hinsicht etwa unüberbrückbare Abstände der forschenden Persönlichkeiten geben sollte.

Die Anwendung auf unser Problem ergibt sich von selbst. Begriffe, die von Menschen ungewöhnlicher seelischer Verfassung gebildet werden, um dieses Ungewöhnliche gedanklich fassen und wissenschaftlich aussprechen zu können, müssen auch, um dies leisten zu können, in Ur-Erfahrungen ungewöhnlicher Art wurzeln. Im Fall des abnormen Seelenlebens heißt dies: man muß, um psychopathologisch brauchbare, d. h. den Sachverhalten gerecht werdende Begriffe zu schaffen, den zu erfassenden Sachverhalt selbst erlebt haben oder ihn doch phantasiemäßig nachbilden können. Es ist bekannt, daß dies dem psychisch gesunden Menschen nur in gewissen Grenzen

gelingt, daß es ausgesprochen schizophrenem Bewußtsein gegenüber unmöglich ist. Es folgt nun aber weiter aus dem Gesagten, daß so lange die Psychologie noch die ungewöhnlichen Erscheinungen im Seelenleben bevorzugte, die entsprechenden Begriffsbildungen auf den Nichtpsychologen einen befremdenden Eindruck machen mußten. Gegen die „einseitige" und „entstellende" Auffassung des Psychischen durch den Materialismus, später durch die Assoziationspsychologie, dann durch die Psychoanalyse und die Individualpsychologie, auch durch den Behaviourismus der Amerikaner, muß sich das von seiner wirklichen Gestalt gefühlsmäßig überzeugte Bewußtsein des Laien empören: die Seele, so wird der „gesunde Menschenverstand" sagen, ist weit vielgestaltiger, vielschichtiger, vielgliedriger, als eure psychologischen Begriffe es vermuten lassen.

Damit aber ist auch schon deutlich, daß das Heilmittel gegen jede Vereinseitigung der Psychologie nur in der Förderung richtig geleiteter psychologischer Forschung gesucht werden kann. Wird z. B. das Studium der Religionspsychologie denjenigen überlassen, die von der Psychopathologie her die dort mit gutem Grund entwickelten Begriffe der Verdrängung, der Sublimierung usw. in das Feld der religiösen Bewußtseinserscheinungen tragen, so ist es kein Wunder, wenn eine „Religionspsychologie" zustande kommt, die dem Wesentlichen der Religion nicht gerecht wird. Dem begegnet man nicht durch Abkehr von psychologischer Betrachtungsweise, sondern durch Ermutigung derer, die aus eigenem Erleben etwas von Gottes Nähe wissen, und die in der Lage sind, aus solchen eigenen Ur-Erfahrungen auch diejenigen Begriffe erwachsen zu lassen, die sich zur wissenschaftlichen Darstellung des religiösen Erlebens eignen. Eine Religionspsychologie, die ihren Namen verdient, kann nur von religiösen Menschen entwickelt werden; man muß den Grund-Sinn des religiösen Erlebnisses erfahren und zu eigen haben, um über seine Verwirklichungen in der Menschenseele sachgemäß sprechen zu können.

Die Psychologie der Gegenwart ist auf dem besten Wege, durch Zusammenarbeit von den verschiedensten Grunderfahrungen aus das ganze Gebiet des Seelischen mit angemessenen Begriffen zu erforschen und hat längst das Stadium hinter sich gelassen, wo das Eigenartige oder gar Krankhafte die Interessen beherrschte. Und zwar hat gerade die deutsche Psychologie eine solche Fülle fruchtbarer Gesichtspunkte entwickelt, wie kein anderes Land. Ich erinnere an die geisteswissenschaftliche Psychologie E. Sprangers, die eine ungeheure Erweiterung des Arbeitsfeldes bedeutet, an die Gestaltpsychologie (W. Köhler, M. Wertheimer), an die Ganzheits- und Entwicklungspsychologie der Leipziger (F. Krueger, Fr. Sander, H. Volkelt), an den Personalismus (W. Stern), an die Willens- und Denkpsychologie (N. Ach, O. Selz, K. Bühler), an die eidetische und typologische Forschung der Marburger (E. R. Jaensch), um nur eine ungefähre Vor-

stellung dessen zu erwecken, was in Deutschland, trotz spärlicher Pflege von seiten der Ministerien (verglichen mit anderen Ländern), auf dem Gebiete der Psychologie, für die ganze Kulturwelt vorbildlich und anregend, geschaffen wurde.

Haben wir mit dem Ausgeführten — es konnte an dieser Stelle nur skizziert werden — die Wesenseigenart psychologischen Denkens getroffen, dann besteht Nietzsches Alternative nicht mehr zu Recht. Dann folgt aus ihr vielmehr, daß Nietzsche, im tiefsten Grunde seiner Persönlichkeit krankend, das Bewußtsein seiner selbst nur mit Begriffen fassen konnte, die auch ihrerseits das Gesicht des Zerfalls tragen. Die Psychologie eines Menschen, dessen Dasein ein einziges Leiden an sich selbst ist, muß, weil ihre Begriffe aus solchem Lebens- oder vielmehr Leidensgefühl entquellen, ein Bild vom Wesen des Menschen liefern, das den Betrachter entweder seelisch vergiftet, oder, wenn ein wacher Lebenswille sich dagegen aufbäumt, von sich abstößt. Umgekehrt aber wird die Psychologie des gesunden, lebenskräftigen Menschen den freudigen Willen zu Gesundheit und Kraft atmen. Deutschland beging im vorigen Jahre den hundertsten Geburtstag eines Mannes, dessen Psychologie den Willen des Menschen zum Grundgedanken hatte und im Begriff der „schöpferischen Synthese" gipfelte. Wilhelm Wundt sei aber nur als einer von vielen genannt, die durch die Persönlichkeit und ihr Schaffen beweisen, daß die Psychologie den Menschen helfen, Schwache aufrichten, die Tätigen beraten, das Zusammenleben der Menschen im Sinne organischer Ganzheiten gestalten kann.

Im tiefsten Grunde mag ja der ganz Gesunde es vielleicht schon als ungesund empfinden, wenn die psychologische Frage überhaupt gestellt wird. Nie waren es die nach außen gerichteten, leidenschaftlich tätigen Naturen, die psychologische Entdeckungen machten. Aber niemand verlangt, daß alle Menschen Psychologen seien oder auch nur die Psychologie Lehrfach in höheren Schulen werde. Es mag auch sein, daß eine Epoche, die von jedem Gliede unseres Volkes den Einsatz aller Kräfte für das Ganze von Volk und Staat fordert, sich gern mit dem begnügen möchte, was die Psychologie als Psychotechnik für Wirtschaft und Wehrkraft leistet. Aber tiefere Besinnung müßte doch erkennen lassen, daß heroische Haltung ihre Kraft nicht aus Bewußtseinsdumpfheit, sondern aus recht geformter Bewußtheit zieht. Kein Zufall ist es auch wohl, daß die marxistische Anthropologie im Psychologischen irrt, indem sie die psychischen Tatsachen der Führung, des Opfers, der natürlichen Gemeinschaften, des Heiligen übersieht. Weder bei uns noch im Lande seiner leninistischen Verwirklichung hat der Marxismus einen großen Psychologen hervorgebracht. Wo dagegen deutsche Art sich eigengesetzlich entfalten konnte, fand sich die deutsche Seele in einer deutschen Psychologie, — in der deutschen Mystik, im Sturm und Drang, im deutschen Neuhumanismus. Was anders kann man mit „deutschem Sozia-

lismus" meinen, als eine Gestaltung des Volkslebens nach den Bedürfnissen der deutschen Seele? Weniger als irgendeine Zeit scheint mir die Gegenwart berufen, der Wissenschaft von der Seele den Lebensraum zu beengen; in einem Augenblick, wo die besten unter uns Fäden edelster deutscher Geistesgeschichte wieder aufnehmen, würde ein Kampf gegen die Psychologie als Anachronismus zu gelten haben, der auf die Psychologie eines verflossenen Menschenalters zielt.

Es kann nicht der Sinn einer deutschen Bewegung sein, die wissenschaftliche Selbstbesinnung und Selbstdarstellung der deutschen Seele in einem Stadium hoffnungsvollen Reifens zu stören, und ebensowenig, die bildenden Kräfte zu hemmen, die von solcher Klärung des Bewußtseins auf die akademische Jugend ausgehen. Noch viel weniger wird zu diskutieren sein, was das Studium der Kinder- und Jugendpsychologie für den künftigen Erzieher bedeutet. Hier kann es für jeden, dem das Wohl der Jugend am Herzen liegt, nur um ein Mehr, nicht um ein Minder gehen. Gewiß sprechen manche Erfahrungen an den Hochschulen für Lehrerbildung — für diesen Namen schulden sie Dank! — dagegen, Studierende der ersten Semester zu Selbstbeobachtungen anzuleiten. Aber ich mindestens halte es auch nicht für nötig, die Kinderpsychologie durch einen notgedrungen fragmentarisch bleibenden allgemeinpsychologischen oder charakterologischen Vorkurs einzuleiten. Das Kind und nochmals das Kind, und zwar in seinem Lebenskreise, in Haus, Heimat und Welt, und in seiner Schularbeit, seinem Ringen um Einsicht und Können, und dazu das Volk, die Seele des deutschen Volkes, — das sind Gegenstände, die schon ein paar Jahre ausfüllen dürfen. Zumal daneben übergenug zu lernen und zu leben ist!

Wer den gewaltigen Schwung hat mitempfinden können, den Sprangers Darstellung des Jugendalters in einer, man muß es sagen, der Jugend gefährlich entfremdeten Lehrerschaft höherer Schulen auslöste, wer an den eigenen Kindern gar den Segen erfühlen durfte, den diese Belebung der Schularbeit auf die unterrichtete Jugend ausströmte, wird in diesem Augenblick, wo es wieder um die Jugend geht, nicht wünschen, daß die Psychologie in ihrer Entfaltung beschränkt wird, sondern vielmehr, daß die besten Kräfte eingesetzt werden, um allen, die es mit der Jugend zu tun haben, zu rechtem Verständnis zu verhelfen, einem Verständnis, das durch keine Philologie ersetzt werden kann, das auch nichts relativiert und nichts zerstört, sondern das bauen hilft an einem

neuen, glücklicheren Deutschland!

* *
*

Grundsätzliches zur Psychologie und Pädagogik der Weltanschauung.

Von Friedrich Glaeser.

Gebundenheit an sich ist kein Wert. Man kann darum gebundene Gesinnung und Lebenshaltung nicht als solche schätzen und fordern. Man kann sich sinnvoll nur darauf berufen, daß die Gebundenheit Kulturentwicklung und Wertverwirklichung fördert. Darin allein können wir das wesentliche und entscheidende Argument aller Forderungen nach weltanschaulicher Begründung und Krönung der Erziehung sehen. Nur darauf können sich solche Forderungen mit Erfolg stützen, daß durch gebundene Weltanschauung ein bestimmter Wertaspekt und eine bestimmte Lebensgestaltung am besten begründet und gesichert werde.

Wie aber kann Gebundenheit verstanden werden? Wertaspekte und Werttendenzen lassen sich in doppelter Weise binden: einmal von unten her durch Gewöhnung an bestimmte Lebensformen, an Bräuche, Sitten, Einrichtungen, Ordnungen, durch eine völlig unbemerkte Übermittlung des in ihnen steckenden „Geistes", und dann von oben her, auf geistigem Wege, also durch bestimmte Anschauungen und Überzeugungen, durch Ideen und Ideale. Jene Bindung kommt der gesamten Erziehung zu, diese der Bildung des Geistes.

Wird nun Gebundenheit der ersten Art gefordert, so müssen wir in weitem Maße zustimmen. Die Zeit eines individualistischen Freiheitsfanatismus ist in der einsichtigen Pädagogik vorbei. Die Vorstellung, daß in dem ungebunden aufwachsenden Menschen alles Gute und Schöne sich von selbst entfalte, entstammt einem naturalistischen Individualismus, der heute kaum mehr möglich ist. Von der Ordnung und inneren Ausgestaltung des sozialen Lebensraumes hängt es ab, wie Menschen sich entwickeln. Es ist nicht gleichgültig, was die Kinder zu sehen und zu hören bekommen, welche Gesinnung und Lebensart die Menschen ihrer Umgebung haben, welche Werte aus dem Tun und Lassen, aus dem Reden und Schweigen dieser Menschen vernehmbar werden. Darum ist eine bestimmte Gebundenheit der Wertgehalte in der Lebensweise sicherlich eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß sich im Kinde ein geordnetes Wertleben in bestimmter Richtung entwickle.

Erzieher, die dem widersprechen, weil sie nicht zu sehr in die spontane kindliche Entwicklung eingreifen wollen, die jede Gebundenheit als Zwang ablehnen, vergessen ganz, daß sie eben durch ihre Zurückhaltung zugleich Werte deutlich vermissen lassen, daß sie durch ihre eigene Gleichgültigkeit Werten gegenüber auch im Kinde Mangel an Wertfähigkeit und an Hingebung großziehen. Dem Gesetze, daß er mit seiner Wertwelt in das sich bildende Wertleben des Kindes notwendig eingreift, kann kein Erzieher entgehen. Er muß sich daher, wenn er positiv erzieherisch wirken will, in

Wertfragen entscheiden und in der Erziehung entschieden handeln. Freilich wird er Aufdringlichkeit und harte Nötigung möglichst vermeiden müssen; aber prägnante Lebenshaltung und eine Fülle von klaren positiven Werten in seiner eigenen Persönlichkeit müssen wir von ihm fordern.

Genügen aber nun solche Bestimmungen dem Rufe nach Weltanschauung? Man fordert mehr: die Verankerung alles dessen in einer „Anschauung", in geistigen Fundamenten. Zur Begründung wird man sagen, der Erzieher könne solche klare, entschiedene Haltung und einen verbindlichen Wertaspekt nur auf dem Boden einer festen Weltanschauung haben, und das Gleiche wird offenbar ferner auch von dem zu Erziehenden gelten. Auch ihm muß, wird man sagen, die durch Zucht unterbaute Lebensform von oben her geistig gefestigt werden; er müsse das, was er bisher geübt und übernommen habe, nunmehr auch in einem geistigen Zentrum einen und durchleuchten, um es rechtfertigen und immer wieder neu weiterbilden zu können. Darum sei Weltanschauung nötig.

Was kann solche Bindung, Einigung, Festigung des Wertlebens durch eine Anschauung bedeuten? Wie werden Wertrichtungen überhaupt durch Überzeugungen und Erkenntnisse gefestigt? Es ist ein uraltes philosophisches Motiv, daß der Sinn des Lebens im Sein der Welt begründet sei. Nun muß zweifellos der, der den Blick auf das Ganze des Seins und des menschlichen Daseins richtet, den Sinn dieses Daseins in die Gesamtheit seines Weltbildes eingeordnet zu sehen versuchen. Ist es aber richtig, daß uns dieser Sinn nur aus einer Erkenntnis des Ganzen erschlossen werden kann? Sind die eigentümlichen Gesetzlichkeiten unseres Daseins, die uns gestellten Aufgaben und Entfaltungsmöglichkeiten wirklich erst greifbar, wenn wir alle Seinsfragen gelöst haben?

So schwierige philosophische Fragen können allerdings nicht im Vorbeigehen beantwortet werden. Aber wir dürfen uns doch darauf stützen, daß es eine Wertphilosophie und eine Existenzialphilosophie gibt, die uns die Werte und den Sinn des Lebens erschließen wollen, indem sie uns einfach zu philosophischer Selbstbesinnung aufrufen. Der Zug zur Wirklichkeit, der die gegenwärtige Philosophie vielfach kennzeichnet, hat Ähnlichkeit mit der Blickwendung, die Sokrates vollzog, als er den Menschen, sein Tun und Lassen, zum würdigsten, aber auch dringendsten Gegenstand des Forschens erhob; dabei wird eben unter „Wirklichkeit" nicht ein Sein schlechthin, sondern unser Dasein in seiner ganzen Sinnfülle und Sinnproblematik verstanden.

Weitere Forschung wird noch zeigen müssen, daß die immer wieder versuchten Seinsbegründungen in Wertfragen — im Grunde genommen — eine Täuschung enthalten. Wertentscheidungen kann man nur aus Wertgesetzlichkeit begründen oder von Instanzen herleiten, die wieder selbst durch Bewährungen bestätigt werden müssen. Wer den Sinn des Lebens von Gott herleitet, leitet ihn nicht aus dem höchsten Sein, sondern aus dem obersten

Prinzip aller Werte ab: wer aber Gott in diesem Sinne einigermaßen zutreffend sehen will, muß eben schon Werte erfaßt haben, ihm müssen entwickelte Werteinsicht und geläutertes Wertfühlen zukommen, wenn er Gottes Wesen nicht niedrig deuten und allzu irdisch mißverstehen will. Um den Wertgehalt irgendeiner Seinsgröße angemessen zu erfassen, muß der Mensch schon das entsprechende Wertorgan haben. Wenn wir die Werte nicht aus unserm Dasein, nicht aus den Tatbeständen und Bewährungen unserer Existenz schon kennen, können wir sie nie außerhalb unseres Lebens entdecken, weder in Gott noch sonst in einem Sein. Der Mensch begreift Gott in Wahrheit nur so weit, als er sich selbst und sein eigenes Dasein begreift. Es holt also jeder aus dem Sein der Welt und aus dem Wesen Gottes nur so viel Wertgehalt heraus, als er der Möglichkeit nach in sich selbst trägt.

Man mißverstehe diese gedrängten Andeutungen nicht. Sie wollen keinesfalls dem antimetaphysischen Psychologismus Gefolgschaft leisten, der die Religion samt und sonders zur Illusion und Gott zum Ebenbilde des Menschen macht. Der religiöse Zug zur Totalität, zu einer letzten Einheit von Sein und Wert soll nicht angetastet werden. Aber unsere Frage war, wie die Bindung und Festigung der Wertordnung des Lebens durch Weltanschauung, durch den Blick auf das Sein und auf das Ganze erfolge. Und da muß uns nach dem Gesagten nun klar werden, daß es, gleichviel mit welchem Recht die Bindung der Werte an Seinsgrößen besteht, eine Art von Weltanschauungsfundierung gibt, die unbestreitbarer Einsicht widerspricht: es ist die Art jenes Denkens, das allen Sinn des Lebens und die Geltung aller Werte ausschließlich von Seinserkenntnissen, von metaphysischen Wahrheiten oder auch historischen Tatsachen abhängig machen will.

Daß keinerlei Werte bestehen können, daß nichts mehr einen Sinn habe, wenn wir nicht alles eindeutig erkennen und wissen, das ist einfach unwahr. Es ist die Meinung bestimmter Menschen, die offenkundig recht mangelhaften Sinn für die menschliche Wirklichkeit und für geistige Tatsachen haben; sie sind blind für die reichhaltigen menschlichen Beziehungen und die ihnen innewohnenden Gesetzlichkeiten, sie haben kein Organ für die Logik der Dinge und der Tatsachen. Sie sind Dogmatiker, die nichts aus unmittelbarer Anschauung begreifen, sondern alles bewiesen haben wollen. Wenn solche Menschen Weltanschauung fordern, fordern sie nur Begriffe und Prinzipien; an allem Wirklichen, an der Fülle des Menschlichen, an den Rätseln und Wundern des seelischen Lebens gehen sie lieblos und verständnislos vorbei.

Noch einen andern Typus gibt es, der in Weltanschauungsfragen gerne die öffentliche Meinung beherrscht. Es sind die Menschen, denen alles auf die Sicherung des Lebens ankommt und die sie nur in einer Autorität, also letztlich in einer Machtinstanz finden können. Es sind unselbstän-

dige, ängstliche Menschen, die zu freien Wertentscheidungen weder Mut noch Initiative haben und sich an eine Autorität anlehnen müssen, die ihnen die Verantwortung abnimmt. Sie wollen sicher wissen, ob sie mit ihren Handlungen nichts riskieren, entweder weil sie ein kindliches Bedürfnis haben, folgsam zu sein und zu entsprechen, oder auch aus Angst vor Vergeltung und Strafe. Welches Motiv immer ihr Anlehnungsbedürfnis hat, sie glauben in ihrer Unsicherheit nicht mehr dem eigenen Gefühl und den Tatsachen des Lebens, sondern sie wollen die Gewißheit haben, daß das Gute irgendwo „wirklich" verwurzelt sei. So vertrauen sie etwa nicht der erfüllenden, heilenden, belebenden Kraft der Liebe, die jeder, der sich ihr nur mit ganzer Seele hingibt, an sich erfahren kann, sondern sie wollen wissen, ehe sie Liebe riskieren, ob sie auch „wirklich" ein Wert sei.

Dem timiden Typus verwandt sind die Menschen, denen Weltanschauung notwendig ist für die Rentabilitätsberechnung ihrer Tugenden. In niedrig ökonomischer Sinnesart berechnen sie stets den Effekt ihrer Bemühungen und Leistungen. Dabei hoffen sie nicht immer im engsten Sinne auf Lohn, aber in jedem Falle wollen sie sich nur um eine sichere Sache bemühen. Wenn man ihnen beweist, die Werte seien aus den und den Gründen notwendig, so stimmen sie aus rechnerischer Klugheit zu; denn gegen Seinsnotwendigkeiten zu arbeiten, wäre unökonomisch. Aber Werte auf eigenes Risiko versuchen, unbestimmt wozu und für wen — rentiert sich das?

Menschen, die aus nicht ganz lauteren geistigen Motiven nach Weltanschauung rufen, also die Typen der für die Wirklichkeit verständnislosen Dogmatiker, der Ängstlichen und der nüchternen Rechenmenschen, sind in der Art, wie sie Weltanschauung erleben, befolgen, verbreiten, leicht zu erkennen, wenn man nur einmal den Blick dafür hat. Und man muß nicht lange nach ihnen suchen. In allen Lagern und Parteien findet man sie in Menge — nicht zuletzt unter den Anhängern der Weltanschauungen, die sich gegen die Religion stellen. Diejenigen, die den religiös Gläubigen wegen seiner dogmatischen Gebundenheit, seiner Ängstlichkeit und Autoritätssucht oder gar wegen niedriger Spekulation verurteilen, sind wahrhaftig nicht immer selbst frei von diesen Fehlern!

Weltanschauung auf so fragwürdiger seelischer Grundlage wird nicht den Anspruch stellen dürfen, die Erziehung zu echter Wertgestaltung des Lebens zu sichern. Das Grundübel, das sie unvermeidlich mit sich bringt, ist die geistige Unehrlichkeit. Da die Menschen in solchen Fällen ihre eigenen Motive verfälschen, indem sie sie hinaufwerten, sind sie auch zur Welt, zum Leben, zu den Mitmenschen nicht mehr unbefangen und aufrichtig. Die Weltanschauung, der sie zugetrieben werden, muß stets überwertet und übermäßig betont werden, damit sie selbst gerechtfertigt erscheinen. Darum sind Menschen solcher Art besonders unduldsam, fanatisch, verständnislos gegen jede andere Anschauung, aber auch ohne eigentliches sachliches Interesse an dem eigenen Weltbild.

Weltanschauung, die seelisch nicht ehrlich aufgebaut ist, wird darum immer eine mißliche Sache bleiben. Da sie in sich selbst brüchig und unecht ist, leistet sie das gar nicht, was sie verspricht. Sie soll Anschauung und Überzeugung zu einer festen Einheit binden, findet aber gar keine rechten Einsichten und Anschauungen vor, weil der lebendige Mittelpunkt, die wahre geistige Teilnahme am Leben, fehlt. Auch an den Werten liegt dabei dem Menschen im Grunde nichts; es ist ihm eigentlich gleichgültig, was durch seine Weltanschauung gefestigt und gesichert wird, wenn er nur etwas Sicheres in Händen hält und sich um nichts mehr bemühen und sorgen muß. So entsteht das seltsame, aber nunmehr verständliche Ergebnis, daß so vielen Weltanschauungsanhängern der geistige Gehalt und die Werttendenzen, für die sie unentwegt eintreten, genau genommen herzlich gleichgültig sind. Im gröberen Sinne trifft das zu bei den bloßen Mitläufern und Konjunkturmenschen, nicht minder aber gilt es für die, die sich in Weltanschauungen flüchten, in sie hineingetrieben werden oder aus Trägheit in ihnen stecken bleiben. Sie alle sind irgendwie nicht ganz ehrlich und verderben darum Sinn und Wirkung der Weltanschauungen.

Die Schwierigkeiten reichen aber noch viel weiter. Wenn auch das Eintreten für Weltanschauung aus echten geistigen Motiven erfolgt und wenn sie auch geistig ehrlich aufgebaut ist: liegt nicht gerade in dem, was als ihr Vorzug gerühmt wird, in der Gebundenheit, ein neuer bedenklicher Mangel? Nicht in der Festigkeit und Sicherheit, die sie bewirken will und vielfach auch bewirkt, sondern in der Art, wie die Bindung erfolgt? Weltanschauung der Idee und der Tendenz nach ist — woferne man alle die angedeuteten Verfälschungen und Mißbildungen ausschaltet — gerechtfertigt, ja unerläßlich. Wie aber steht es mit ihren konkreten Gestalten, mit der Art, wie sie gegeben ist und wirkt?

Jede Lebensanschauung hat einen Ideengehalt und einen Wertgehalt; sie ist primär, wie der Name sagt, Anschauung, eine Art zu schauen. Wie aber stellt sie sich dar und wie wird sie vermittelt? Anschauung läßt sich bis zu einem gewissen Grade unmittelbar übertragen; sie kann durch die ganze Denkart, durch Gesinnung und Lebenshaltung übermittelt werden. Wenn sie echte, lebendige Weltanschauung ist, also die ganze Persönlichkeit durchdringt und deren Verhalten mit ihrem spezifischen Wertgehalt gestaltet, dann wird sie vielfach auch in so reiner, unmittelbarer Weise wirken: das Wesen der geistigen Persönlichkeit strahlt aus und schafft rings um sich ähnliche Bildungen.

Nun ist das aber nicht die einzige, ja auch nicht die gewöhnliche Art, wie Weltanschauung dargestellt und verbreitet wird. Sie begegnet uns in bestimmter Formulierung: als Lehre, d. i. als System metaphysischer und historischer Behauptungen, in Begriffe gefaßt und in der Regel mit einer Reihe von Symbolen ausgestattet, und außerdem als Inbegriff von Normen und Idealen. Ihr Ideen- und Wertgehalt ist also eingekleidet,

in konkreter Gestalt gegeben. Lehrsatz, Begriff, Symbol, Norm, Ideal, alles das hat offenbar einen aktuellen Sinn, wenn es sinnvolle Lebensordnung bedeuten soll; dieser aktuelle Sinn ist in ihnen niedergelegt (und seinsmäßig, metaphysisch oder historisch gesichert), aber er muß, um sich wirklich zu bewähren, aus ihnen erst entnommen und tatsächlich realisiert werden.

Nun vollziehen sich die geforderten lebendigen Umsetzungen immer wieder in tausendfältiger Form. Das ganze menschliche Wertleben zeigt ein unlösliches Ineinandergreifen von Wertfixierungen und Wertaktualisierungen. Ein Wert wird durch einen Imperativ fixiert, durch dessen Befolgung wird der Wert wieder lebendig; oder er wird an einem persönlichen Vorbild festgelegt und in der Nachfolge verwirklicht, oder er ist in ein Symbol gehüllt und wird durch dessen Verehrung aktualisiert usw. Soweit ist also auch die lebendige Wirkung einer Weltanschauung als Lehre gegeben. Neben dieser ursprünglichen, primären Wertvermittlung entwickelt sich aber unvermerkt in der Regel eine sekundäre Wertbildung: indem die Form stellvertretend für den Inhalt tritt und die Mittel und der Ausdruck sich gegenüber dem Sinn verselbständigen. Das Sekundäre erfüllt das Erleben und Streben der Menschen leicht so sehr, daß es die primären Werte verdrängt und daß sich ein ganzes System von Tendenzen entwickelt, die sich vom Sinne des Ganzen loslösen.

Man mache sich deutlich klar, daß diese Erscheinungen der Anlage der meisten Menschen entsprechen. Für wie viele ist schon ein Wert wirklich unmittelbar als Idee anschaubar? Wie viele Menschen ergreifen eine geistige Bewegung wirklich in ihrem reinen Sinngehalt? Für die meisten sind Werte und Ideen nur verkörpert greifbar, also nur in Handlungen und Unterlassungen konkreter Art, oder in bestimmten Menschen (man denke vor allem an die Anschauungsweise des Kindes oder naiver Menschen), oder nur in Einrichtungen und Gewohnheiten, in Imperativen und Regeln. Nun geht ja, wie gesagt, das Wertleben notwendig stets über solche Fixierungen: sie sind aber auch der Ausgangspunkt für zahllose Seitenwege und Irrwege. Eine persönliche Nachfolge kann auf das Geleise des Belanglosen und Störenden geraten, eine Gebotsbefolgung kann einem recht niedrigen Wert Raum geben, ein Eintreten für eine Einrichtung ist noch lange nicht dasselbe wie ein lebendiges Verwirklichen der in ihr niedergelegten Werte, die Anerkennung eines Ideals, ja auch seine Verehrung, ist von einer lebendigen Nachfolge noch weit entfernt, wenn sie nur in äußerlichen Bekundungen oder in unfruchtbaren Erlebnissen stecken bleibt.

Nur halte man das alles nicht bloß der menschlichen Schwäche zugute. Denn es ist kein bloßes Zurückbleiben, kein Mangel an Kraft (mag auch die Trägheit oft die Ursache sein), sondern es ist irregeleitete Kraft, es ist überwuchernde sekundäre Bewegung. Es ist so, als ob der ganze Apparat der Wertdarstellung und der Lebensgestaltung zu umfangreich und

zu kostspielig wäre: er verschlingt zu viel Zeit und zu viel Interesse und Mühe, die Regie und die Spesen sind zu hoch, als daß er sinngemäß und mit Erfolg arbeiten könnte.

Zunächst die theoretische Regie einer Weltanschauung, die im Kampf der Weltanschauungen bestehen will. Als Lehre muß sie sich erkenntnismäßig ausbauen, nach Beweisen umsehen und mit andern Lehren auseinandersetzen. Um einen Wertgehalt durchzusetzen (der eigentlich kraft seiner selbst wirken und überzeugen sollte), muß, da ja seine Geltung von der Wahrheit bestimmter Behauptungen abhängig gemacht wurde, immer wieder der Kampf um diese Behauptungen ausgefochten werden. Jeder echte Glaube müßte seine Schlagkraft in sich selbst tragen, jede Anschauung durch das Bild, das sie sehen läßt, unmittelbar befriedigen; werden sie aber rein theoretisch und dogmatisch aufgebaut, so müssen sie immer wieder neu gesichert werden. Groß angelegte Apologien und Widerlegungen der Gegner entstehen, immer neue Argumente werden ersonnen, ein Stab von Theoretikern entwickelt sich — jede Weltanschauung hat gleichsam ihren Theologenstand. Wieviel Denkarbeit, Mühe und Zeit ist da notwendig, wieviel Mühe und Interesse beansprucht aber auch bei den Anhängern der Weltanschauungen das Auswendiglernen der Argumente, die dialektische Schulung, die Beherrschung der Ideologie — denn alles das ist meistens nicht nebensächlich, sondern spielt im Alltag eine sehr große Rolle. Ein denkender Mensch muß doch im Stande sein, über seine Überzeugung zu diskutieren, immer wieder zu beweisen, daß er recht hat und daß die Andersdenkenden mit Blindheit geschlagen sind.

Dann die emotionale Regie, der Aufwand an Erlebnissen, an Stimmungen und Leidenschaften! Gewiß muß eine echte Idee und ein Wert auch das Gefühl ergreifen, und hohe Ziele müssen tief und begeisternd wirken — das ist geradezu ihr seelisches Kennzeichen. Wenn aber ein Ziel, ein Wert, ein Ideal nicht mehr primär ins Leben eingreifen, sondern bewußt aus dem Leben herausgehoben werden, wenn sie als Lehre und Prinzip der Seele gegenübertreten und gleichsam ihren eigenen Kult erhalten, dann entfaltet sich ein sekundäres Gefühlsleben, das weniger ihrem aktuellen Sinn als ihrer Geltung dient. Das, wofür man sich aufopfert, die Idee, in deren Dienst man steht, muß auch entsprechend ausgestattet sein und richtigen Eindruck machen. Immer wieder nur entfachte und künstlich gesteigerte Begeisterung für die Ideen, heroengläubige Verehrung der Stifter und Führer und leidenschaftliche Empörung über alle Gegner, das sind die wirkungsvollsten Affekte, die den Glanz einer Weltanschauung erhöhen; nur gelten sie zum ganz verschwindend geringen Teil der Sache selbst, sondern fast immer nur der Aufmachung. Man beobachte nur, wie viel Gefühlsaufwand von dieser Art notwendig ist, um eine Anschauung, eine

Bewegung unter den Massen zu verbreiten. Besonders jugendliche und impulsive Menschen sind rasch für eine „Überzeugung" gewonnen, wenn sie nur in der Durchführung möglichst lebhaften Gefühlsradikalismus erfordert. Und wie viele Menschen meinen tatsächlich, einer Idee anzugehören, wenn sie sich bloß am Kampfe um sie mit Begeisterung und Entrüstung beteiligen, auch ohne von dem lebendigen Gehalt dieser Idee im Innern berührt zu sein!

Auch von einer sozialen Regie der Weltanschauungen dürfen wir sprechen: in ihr handelt es sich um die Gewinnung und Erhaltung der Anhänger. Wenn sich ein Ideengehalt zur festen Lehre verdichtet, die gelten will, so wird für den einzelnen das Bekenntnis notwendig, er muß ihr zustimmen oder sie ablehnen. Fixierte Lehren, formulierte und normierte Werte spalten die Menschen in Gruppen. Die Weltanschauung verkörpert sich in der Partei. Der Bestand, die soziale Geltung und die Macht der Partei übernehmen schrittweise immer mehr die Geltung der Ideen; nicht daß diese lebendig wirken, sondern daß sie mit entsprechendem Nachdruck im Geltungskampf repräsentiert werden, wird wesentlich. Wird aber Zugehörigkeit zur Gruppe und das Eintreten für sie durch Bekenntnis und Tat wichtiger als das innere Durchdrungensein von Wert und Idee, so entwickelt sich offenkundig wieder eine unübersehbare Reihe von Bestrebungen, Interessen, Überlegungen, die dem sozialen Apparat gelten. Der Gruppe anzugehören, dies entsprechend nachdrücklich zu bekunden, für sie zu werben, sie zu schützen, die Zusammengehörigkeit zwischen den Gliedern zu fördern, alles das wird wichtige und vielfach ganz erfüllende Aufgabe. Wie die theoretische Sicherung einen Stab von Denkern erfordert, so wird hier eine Armee von streitbaren Agitatoren und Verteidigern notwendig. Und jedem einzelnen Anhänger einer Weltanschauung wird, gleichviel ob sie aufsteigend ist und stürmisch um neuen Zulauf wirbt oder ob sie, in Verteidigungsstellung gedrängt, alten Bestand zu wahren versucht, jedem Anhänger wird, wenn er nicht tiefer und elementarer veranlagt ist, die soziale Bewegung wichtiger sein als die innere Erfüllung.

Und zuletzt entdecken wir, wenn wir wieder den einzelnen sehen und auf die lebendige Auswirkung der Weltanschauung achten, noch eine Regie, die viel Mühe und Sorge kostet: es ist die technische Regie der Durchführung, die Regie eines Lebens im Geiste der Weltanschauung. Wenn Werte primär und lebendig erschaut werden, bereitet die Durchführung keine Sorge; denn der lebendig erschaute Wert bedeutet ja schon Bestimmung des Verhaltens. Ursprüngliches Wertfühlen ist schon Lebensgestaltung. Anders aber ist es, wenn die Werte zu Prinzipien werden, die übernommen, gefordert, immer wieder neu dem Leben gegenübergestellt werden. Dann werden die Werte zu Zielen, und es gilt, die Wege zu ihnen zu

suchen und die für ihre Realisierung notwendigen Mittel zu finden. So entwickelt sich eine ganze Technik der Anwendung der Prinzipien, besonders bei Menschen von praktisch-rationaler Sinnesart, und eine recht umfangreiche Kasuistik zur Einordnung und Bewertung aller Einzelfälle.

Die Gefahr einer Rationalisierung und Technisierung droht überall dort, wo gebundene Werteinsicht und Lebensdeutung besteht. In welche Unsumme von Sorgen und Problemen kann etwa eine Gebotsbefolgung führen; das quälende Problem vom Buchstaben, vom Wortlaut, von der genauen Vorschrift ist unmöglich, wo der Sinn und die Werteinsicht entscheidet, es wird aber Anlaß einer ganzen Kette von Verwirrungen, wenn die Wertfixierung statt des lebendigen Wertgehaltes vorherrscht. Anderseits bringt eben das Gebot eine Vereinfachung, eine ökonomische Rationalisierung, aber wiederum auf Kosten des Wertgehaltes. Denn es erlaubt äußerliche Erfüllung in bestimmten Einzelleistungen, gleichsam das Anfüllen eines geforderten Maßes, während jeder lebendige Wert unerschöpflich zur Bewährung treibt und geradezu erfinderische Kräfte fordert. Alle Technisierung sichert scheinbar die Wertverwirklichung, sie garantiert ihr sozusagen eine bestimmte Zahl von Anwendungen, ebendadurch aber macht sie sie arm und fadenscheinig. Ganz abgesehen davon, daß die rationale Technik nicht bloß die Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, sondern sehr leicht eine eitle Selbstgenügsamkeit züchtet. Wer sich sein Tugendprogramm Punkt für Punkt aufgestellt und es dann auch Punkt für Punkt ausgeführt hat (wobei solche Menschen in der Regel noch eine kleine Zugabe machen, sei es aus Anmaßung, sei es aus Vorsicht), der gerät sicherlich in einen ganz unleidlichen Tugendstolz. Wo Wertwirklichkeit als menschliche Leistung geplant und gebucht wird, ist echtes, reines Wertleben nicht mehr möglich.

Daß alles das, eine so vielfältige und kostspielige Aufmachung an der gebundenen Weltanschauung hängt, daß dadurch die Art, wie sie erlebt, verwirklicht, verbreitet wird, ganz wesentlich mitbestimmt wird, muß schon aus diesen kurzen Andeutungen klar sein. Man darf sagen, daß eine Psychologie der Weltanschauung (nicht: der Weltanschauungen — darüber ist schon vieles gesagt worden) noch genauer ins Auge gefaßt werden müßte, als Analyse dessen, was man Weltanschauung nennt und als solche erlebt; grundlegend ist dabei wohl die Frage, welche Funktion Weltanschauung im Leben der Persönlichkeit und im Aufbau des geistigen Lebens hat. Aufgabe einer solchen Psychologie wäre es zu zeigen, wie mannigfaltige Motive aus dem Selbstgefühl, dem Geltungstrieb und aus den sozialen Beziehungen sich der zunächst rein geistigen Angelegenheit einer „Anschauung" bemächtigen und sie von ihrem zentralen Sinn immer mehr wegdrängen.

Weltanschauung ist primär eine Art zu schauen, zu denken, sich zu ver-

halten. Weltanschauung hat der Mensch also im ursprünglichen Sinne nicht, sondern er ist in Gesinnung und Verhalten irgendwie geartet; die Bezeichnung „Weltanschauung" besagt nur, daß solches Geartetsein nicht zufällig ist, nicht bloß auf Gewöhnung oder Nötigung beruht, sondern von innen her eine geistige Einheit bildet und mit bewußter Sinngebung erfüllt ist. Im landläufigen Sinne aber hat man Weltanschauung. Dieses „Haben" verrät ein ganz eigentümliches Verhältnis, es schafft zwischen dem Menschen und seiner Anschauung (Überzeugung, ja auch Lebensform) eine komplizierte Beziehung der Zugehörigkeit oder ein Besitzverhältnis. Damit sind aber auch schon Erlebnisse, Interessen, Betätigungen gegeben, die einer zentralen geistigen Art zu sehen und zu denken ferner stehen und sich nur aus Veräußerlichung, Verdinglichung und Vergesellschaftung verstehen lassen. Alles das müßte, wie gesagt, eine Psychologie der Weltanschauung genauer verfolgen.

Wir haben wohl während dieses kurzen Überblickes über die Motive und Wirkungen gebundener Weltanschauung die pädagogische Frage, von der wir ausgegangen sind, nicht aus dem Auge verloren. Wir müssen nur noch das Wesentliche herausgreifen, wenn wir erkennen wollen, was sich daraus für die Erziehung ergibt. Wie muß sich Weltanschauung der geschilderten Art in der Entwicklung der Persönlichkeit, in der Ausbildung echter Wertverwirklichung auswirken? Anders kann man pädagogisch nicht fragen.

Weltanschauung als vorher gegebene, durch Lehre und Forderung an den Menschen herangebrachte gebundene Fixierung des Wertlebens schafft eine gewaltige und bedenkliche Komplikation in der Entwicklung. Was sie Gutes leisten will und kann, die Entschiedenheit und Klarheit in der geistigen und sittlichen Sinngebung des Lebens, kann und muß auch auf anderen Wegen festgehalten werden. Die starre Gebundenheit aber gefährdet diesen Gewinn aufs schwerste. Sie bedingt eine Spaltung im Innern des Menschen, die ihn stets vom Wesentlichen, von den Werten ablenkt, die Spannung zwischen dem Gültigen und dem Tatsächlichen, zwischen dem Geforderten und dem Erlebten. Um diese Spannung auszugleichen, muß eine Fülle von eigenen Sorgen aufgeboten und es müssen Mengen von Willensenergie daran gesetzt werden. Wo der gültige Sinn starr gebunden vor dem Menschen steht, ist der Mensch in seinem innern Gleichgewicht gefährdet. Erfüllung und Nichterfüllung dieses Sinnes, beides kann bedenklich werden: es bleibt dann nur die peinliche Wahl zwischen der Minderwertigkeit des Nichtentsprechens und der Eitelkeit des Entsprechens.

Das läßt sich in der Erfahrung leicht nachweisen. Junge Menschen, die weltanschaulich streng gebunden aufgewachsen sind, werden oft von zwei Gefahren bedroht: entweder sie entsprechen den an sie gestellten Anforderungen, dann werden sie leicht selbstgefällig und von sich selbst eingenommen, aber zugleich engherzig, unduldsam und philiströs; sie rächen sich gleichsam an ihren Mitmenschen dafür, daß sie's nicht leicht haben, und sie

verbreiten späterhin gerne selbst das Gute, dem sie so viel Opfer bringen mußten, mit harten, quälenden Mitteln — oder sie entsprechen nicht und verzweifeln an sich selbst, um sich dann auf manchen Irrwegen schadlos zu halten, oder sie werden trotzige Rebellen, die mit der starren Form des ihnen Aufgezwungenen auch den wertvollen Gehalt von sich werfen und leicht einem zersetzenden Nihilismus oder einem radikalen Utopismus in die Arme fallen. Läßt sich das nicht immer wieder an den zahllosen Fällen der religiösen Glaubenszweifel oder des Irrewerdens an zu engherzigen moralischen Normen wahrnehmen? Seelische Krisen sind gewiß unvermeidlich, und sie fördern oft gewaltig die geistige Entwicklung und Vertiefung. Wie oft aber wären Erschütterungen solcher Art, die nicht helfen, nur quälen und zerstören, zu vermeiden!

Wenn die Werte, die er verwirklichen soll, dem Menschen von Anfang an mit allem Nachdruck vorgehalten werden, fällt zu viel Licht auf sie und es geht die Unbefangenheit, die Natürlichkeit des guten Handelns verloren. Das Handeln und das Verhalten, die ja der Kern des Guten sind, werden dann nur zu leicht zum bloßen Mittel entwertet, das dazu dient, die Erfüllung der Werte der Welt vor Augen zu führen. An die Stelle echter guter Gesinnung tritt pharisäisches Prahlen mit dem Guten und eitle Selbstbespiegelung. Der Mensch wird dazu verführt, die Werte aus der natürlichen Wirklichkeit herauszureißen und aus ihnen zu viel Aufhebens zu machen. Er erfüllt sie nicht mehr mit der Selbstgewißheit des unmittelbar guten Menschen.

Die geschilderten Mängel sind dem ethischen Denken schon lange bekannt; in der Kritik an moralischem und an religiösem Rigorismus sind sie schon oft aufgewiesen worden. Sie sind gleichsam organische innere Krankheiten des weltanschaulich zu streng gebundenen Menschen. Dazu kommen nun noch die Übelstände, die sich durch Veräußerlichung, Verflachung, Zersplitterung, Ablenkung ergeben. Das soziale Getriebe um die Weltanschauung, das sich vom inneren Sinn der Lebensschau und Lebensgestaltung oft ganz ablöst, erfüllt Hirn und Herz der Anhänger. Werterfüllung wird durch Geschäftigkeit verdrängt. Formelkram, äußerliche und eitle Nichtigkeiten, Propaganda, Angriff und Verteidigung, Wichtigtuerei und Großsprecherei stehen im Vordergrund, das aber, worum es im Grunde eigentlich geht, eine bestimmte Gestaltung des Menschen, das wird immer mehr verdunkelt.

Noch einmal aber sei es zuletzt mit allem Nachdruck gesagt, worauf sich unsere Kritik stützt. Ihr Ausgangspunkt ist nicht eine Justament-Freiheit und ein subjektiver Eigendünkel. Nicht daß sie feste Formen kennen und einem einheitlichen, verbindlichen Sinn des Lebens zustreben, werfen wir den weltanschaulich Gebundenen vor, sondern daß sie oft im Sekundären, im Äußerlichen und Nebensächlichen stecken bleiben. Nicht daß sie Werte in festen Bahnen erfüllen wollen, ist ihr Fehler, sondern daß sie die Wert-

erfüllung, von der sie reden, gar nicht halten. Das Mißverhältnis zwischen Versprechen und Erfüllen, zwischen Rede und Wirklichkeit ist das Argument, über das bei ehrlichem Denken nichts hinweghilft. Eine Weltanschauung kann nur in dem Maße siegen, als sie den Menschen wirklich innerlich bildet.

Was folgt nun aus all dem für die Erziehung? „Weltanschauung" ist keineswegs schlechthin die Lösung der pädagogischen Frage. Denn wie man sie zu fassen habe, wie sie aufgebaut und vermittelt werden solle, gerade das sind die pädagogischen Fragen und von deren Lösung hängt Gewinn oder Schaden ab. Wenn also die gesamte Erziehung im Grund Weltanschauung im Sinne klarer Wertschau braucht, so braucht auch umgekehrt jede Weltanschauung erst recht die Erziehung. Stellt man sie nicht streng unter erzieherische Gesichtspunkte, so gerät sie auf mannigfaltige Irrwege.

Das Wesentlichste wird es bleiben, wie Weltanschauung an den Menschen herangebracht wird. Als Lehre darf sie immer erst in zweiter Linie stehen. Engherzige Bindung „von oben her" ist nicht bloß auf die Dauer unhaltbar, weil sich ja doch stets freies eigenes Denken gegen sie auflehnen muß; sie ist auch, wie wir gezeigt haben, unmittelbar dem Wertgehalt der Weltanschauung schädlich. In der geistigen Ausbildung mag die Lehre, die begriffliche Fixierung und Normierung ihren Platz haben; auch dort erfordert sie Vorsicht und eine gewisse Duldsamkeit im Denken. In der grundlegenden Erziehung aber ist nur die Bindung von unten her wertvoll. Weniger jedoch in der Form rigoroser Einrichtungen und lückenloser Vorschriften, vielmehr durch die gesamte schöpferische Wirkung werterfüllter Persönlichkeiten. Alle Milieuwirkung, mag sie auch bis zu einem gewissen Grade sachlich begründet sein und als bildende geistige Atmosphäre erscheinen, steht und fällt zuletzt doch mit den Menschen, die sie ausüben. Werte wirken in der Welt nur durch Menschen hindurch: echte persönliche Werterfüllung und Wertverkörperung ist die Grundkraft der Erziehung.

Das, was die Weltanschauung in einem festen Bilde vom Menschen festhält, muß die Erziehung in fortschreitende Bewegung auflösen. Sie muß es in organischer Weise aufbauen, entwickeln — um diesen Grundbegriff unserer Erziehungslehre wird nie eine Weltanschauung ohne eigenen Schaden hinwegkommen —; sie darf es nicht als Schablone vermitteln. Mit Begriffen, Dogmen, Symbolen kann man Menschen einfangen und drillen, will man aber in ihnen einen Wertgehalt lebendig machen, so muß man ihn unmittelbar im Leben, im ursprünglichen Fühlen und Wollen der Menschen aufbauen.

* *
*

Der psychologische Einfluß des Auslandsmilieus auf den deutschen Jugendlichen.

Beobachtungen an Kindern in Ostasien.

Von Adolf Michaelis.

I. Während in der psychologisch-pädagogischen Literatur der Einfluß des sozialen, beruflichen und landschaftlichen Milieus auf den Jugendlichen schon mehrfach behandelt worden ist, fehlt es bisher gänzlich an Arbeiten darüber, wie sich das Milieu eines Auslandes auf den heranwachsenden Menschen auswirkt. Dabei bietet eine solche „psychologisch-pädagogische Auslandskunde" eine Reihe interessanter und wichtiger Probleme. Zunächst ersteht die Vorfrage: Welcher Art ist überhaupt die Auslandsumwelt eines Kindes? Denn im allgemeinen dürfte sie mit der des Erwachsenen durchaus nicht übereinstimmen — und vor allem nicht den Vorstellungen eines Unkundigen entsprechen. Sie könnte dann weiter etwa folgende Fragenkomplexe erschließen: Auf welche Umweltreize reagiert der Jugendliche besonders stark und nachhaltig? Welche besonderen Reaktionen werden durch das Milieu ausgelöst? Ist etwa der gesamte Habitus von „Auslandskindern" ein anderer als der ihrer heimischen Altersgenossen? Hat das Auslandsmilieu besonders nachhaltige oder gar bleibende Wirkungen zur Folge? Endlich: Sind die häufig so ganz verschiedenen Umweltbedingungen in den einzelnen Ländern überhaupt miteinander vergleichbar, oder gibt es doch gewisse Wesenszüge, durch die sich sämtliche Auslandskinder von den innerhalb Deutschlands Aufwachsenden unterscheiden? Spezieller wäre dann zu prüfen, wie die einzelnen Faktoren des Milieus (Klima, Landschaft, Bevölkerung, Sprache u. ä.) auf das Kind einwirken. Häufig wird das soziale und landschaftliche Milieu mit innerdeutschen Verhältnissen vergleichbar sein, so daß man bei genügendem Beobachtungsmaterial Aussagen über die psychischen Einflüsse einer fremden Kultur machen könnte. Auch wäre zu prüfen, welche Unterschiede Einzelkinder innerhalb eines fremden Milieus zeigen gegenüber anderen, die in fremdem Lande innerhalb einer deutschen Gemeinschaft aufwachsen.

Jede, wenn auch nur näherungsweise Beantwortung solcher Fragen hat neben allem theoretischen auch ihren beträchtlichen praktischen Wert. Man könnte dadurch Aufschluß darüber erhalten, inwiefern ein bestimmtes Auslandsmilieu ein Kind hemmt oder fördert. Bisher fehlt den zahlreichen Auslandsdeutschen, die vor die Wahl gestellt sind, ob sie ihre Kinder in der Heimat oder im Ausland aufwachsen lassen sollen, jede Möglichkeit, sich an Hand eingehender Untersuchungen über die seelischen Einflüsse eines Auslandsmilieus, über den Nutzen oder Schaden eines Auslandsaufenthaltes für ein Kind zu orientieren. In diesem Zusammenhang sei auch nur daran erinnert, daß es über 300 deutsche Auslandsschulen mit deutschen Lehrern und Schülern gibt. Alljährlich übersiedelt eine größere Zahl deutscher Lehrer dorthin, während umgekehrt viele deutsche Auslandsschüler in heimische Anstalten eintreten. In beiden Fällen wäre den Lehrern eine gewisse Kenntnis der psychischen Wirkungsmöglichkeiten des Auslandsmilieus dienlich, um von vornherein eine richtige Einschätzung und Behandlung der Auslandskinder zu gewährleisten.

Die folgenden Ausführungen versuchen die Aufmerksamkeit auf dies Gebiet zu

lenken, in der Hoffnung, zu ähnlichen Veröffentlichungen anzuregen. Ihnen liegen mehrjährige Beobachtungen an deutschen Kindern in Ostasien (im Folgenden als „Ostasienkinder" bezeichnet) zugrunde, die mit kurz vorangehenden und nachfolgenden Befunden an inlandsdeutschen Kindern verglichen werden konnten. Die Vergleichsbedingungen liegen dabei günstig, denn in allen Fällen handelt es sich um typisches Stadtmilieu und, soweit Schulkinder in Betracht kommen, um dieselbe Schulgattung. Selbstverständlich beanspruchen die Beobachtungsergebnisse keine allgemeine Gültigkeit; es ist vielmehr zu erwarten, daß eine andere Auslandsumgebung die Seelenverfassung von Kindern in anderer als der hier geschilderten Weise beeinflussen wird. Es sei auch ausdrücklich angemerkt, daß diese notgedrungen kurze und nur orientierende Schilderung nicht allen örtlichen und individuellen Besonderheiten des ostasiatischen Milieus gerecht werden kann.

II. Unter welchen Bedingungen wächst normalerweise ein Ostasienkind heran? Zunächst ist hervorzuheben, daß die Europäer in Ostasien, streng genommen, gar nicht im „fremden Lande" leben. Zumal in den Großstädten Chinas schließen sich die Ausländer in ihren, soweit als möglich europäisch-amerikanisch eingerichteten, „Niederlassungen" stark von den Chinesen ab. Beginnt neuerdings zwar schon eine Auflockerung, indem Einheimische in die Fremdenviertel eindringen, Europäer in der Chinesenstadt ihre Wohnungen beziehen, und ist diese Trennung in Japan heute schon nahezu verschwunden, so ist doch zunächst noch der Lebensstil dieser „Settlements" überall der alte geblieben. Der Fremde bleibt im allgemeinen in den ihm gewohnten Daseinsbezirken, und die eigentliche Chinesenstadt ist für ihn häufig ein ziemlich unbekanntes und selten betretenes Gebiet. An Landesbewohnern finden sich in den Fremdenvierteln großenteils nur die Hausangestellten, die Boys und Kulis, die in engen Gelassen der Hinterhöfe ein verborgenes Leben führen. Den fremden Niederlassungen mit ihrem etwas freud- und charakterlosen Durcheinander von Villen, Fabriken, Mietskasernen und Lagerhäusern müssen auch, wenngleich oft hunderte von Kilometern entfernt, die Sommererholungsstätten als eine Art Villenvororte beigerechnet werden, weil sich in diesen Bungalowstädtchen der Lebenstil des Settlements mit wenigen durch die Örtlichkeit bedingten Unterschieden wiederholt.

Dem äußeren Anblick der Niederlassungen entspricht deren geistiges Leben, an dem doch auch das Kind schon, wenn auch nur passiv und selten bewußt, seinen Anteil hat. Man hat dabei zu berücksichtigen, daß die einzelnen fremden „Gemeinden" in der Regel nur wenige hundert Köpfe stark sind, daß kaufmännische Anschauungs- und Handlungsweisen darin unbeschränkt dominieren und daß der materielle Lebensstandard verhältnismäßig hoch ist, während, von Literatur und Film abgesehen, geistige Anregungen von außen vielfach fehlen. Selbst die größeren Städte Ostasiens atmen daher einen Geist, der etwa dem der Honoratiorenschaft einer abgeschlossenen Kleinstadt zu vergleichen ist und der oft noch dadurch verstärkt wird, daß auch zwischen den Angehörigen der verschiedenen „westlichen" Nationen nur wenige Beziehungen bestehen.[1]

Im Settlement haben sich die Fremden eine eigene Welt geschaffen. Es ist darum nicht verwunderlich, wenn die meisten von ihnen mit dem eigentlichen Ost-

[1] Vgl. hierzu den aufschlußreichen Artikel „Psychologie des Settlements" in Ostasiatische Rundschau, 11. Jahrgang (1930), Nr. 23.

asien nur wenig in Berührung kommen und wenn insbesondere ihr Verkehr mit der eingeborenen Bevölkerung sich vorwiegend auf die Haus- und Geschäftsangestellten beschränkt. Und da die Umgebung der von den Ausländern bevorzugten Städte zumeist sehr reizlos ist, so entfällt für sie in der Regel auch jeder Anlaß, auf dem Umweg über die Landschaft ein engeres Verhältnis zum „Fernen Osten" zu gewinnen.

III. Auch die Ostasienkinder leben infolgedessen mehr im Settlement als „inmitten einer fremden Kultur", wie man zunächst anzunehmen geneigt ist. Am meisten stehen sie noch unter dem Einfluß der Fremde, solange sie noch klein sind, weil sie dann vornehmlich von der eingeborenen Kinderfrau, der Amah, betreut und erzogen werden. In dieser Zeit erwächst ihnen oft eine intimere Kenntnis vom Leben des fremden Volkes, als sie den meisten Erwachsenen zuteil wird. Denn das Kind lebt das Leben dieser Leute mit, ißt von ihren Speisen, nimmt teil an ihren Festen. Dem Kind und seinen naiven Fragen gegenüber hält der Dienstbote auch nicht so sehr mit seiner Eigenart zurück wie gegenüber dem erwachsenen Fremden. Lernt das kleine Kind zunächst von der Amah die ersten Brocken der fremden Sprache, so erzählt sie ihm später vielleicht alte Märchen, und die älteren Kinder werden von den Boys mit abenteuerlichen Tagesneuigkeiten versorgt.[1]

Aber dies anfängliche kameradschaftliche und vielfach recht förderliche Zusammenleben zwischen Dienstboten und Kindern ist selbst da selten von nachhaltigerer Wirkung, wo es nicht von den Eltern frühzeitig unterbunden wird. Denn mit wachsendem Alter nimmt das Kind immer mehr am Geist des Settlements teil, der, wo nicht Geschäftsinteresse intimere Kenntnisse nötig machen, sich vielfach dem fremden Wesen in einer höchstens teilweise berechtigten Art verschließt oder es sogar in Selbstbeschränktheit feindlich ablehnt. Da dem Kind alle Äußerungen fremden Wesens in erster Linie von den Hausangestellten entgegengetragen werden, neigt es bald dazu, alles Fremde als minderwertige Lebensform einer Unterklasse anzusehen, das zwar manchmal ein gewisses Kuriositätsinteresse erweckt, aber selten ernsthafter Würdigung wert erscheint. Im übrigen bleibt auch älteren Kindern vielfach vom fremden Leben alles unbekannt, was nicht unmittelbar ins Haus kommt, weil sie häufig wegen der verhältnismäßig großen Gefahren der Straße nur wenige Möglichkeiten zu selbständigen Entdekkungsreisen und eigener Erweiterung ihres Gesichtskreises haben. In einem Alter, in dem in Deutschland die Kinder längst selbständig Einkäufe erledigen, kennen sie in Ostasien manchmal noch nicht die verschiedenen Sorten des Landesgeldes und sehen das Straßenleben nur von der eigenen Rikshah oder dem Auto aus, mit dem sie auf den Spielplatz, zu den Freunden und zur Schule gefahren werden.

Wo nicht Besonderheiten der Umgebung, wie etwa die große Architektur Pekings, oder, wie es in Japan doch häufiger ist, der nähere Verkehr mit der einheimischen Bevölkerung etwas mehr in das Leben des fremden Volkes hinein-

[1] Eines Tages fand ich in einer Stadt Mittelchinas ein ganzes Viertel in ungewöhnlicher Aufregung. Ich selber hätte vielleicht von den Bewohnern kaum den wahren Grund dafür erfahren, aber die Kinder meines deutschen Gastfreundes wußten durch ihren Hausschneider Bescheid und konnten mir berichten, daß in der vergangenen Nacht ein böser Dämon dort sein Unwesen getrieben haben sollte, dessen man nun mittels Spiegelzauber u. ä. habhaft zu werden versuchte.

führen, gibt es sonst keine Wege mehr dorthin. Als Quelle seelischer Bereicherung kommt auch die zumeist reizlose Landschaft in der Nähe der größeren Städte kaum in Betracht; sie wird ohnehin wenig aufgesucht und bietet nur selten wechselnde Eindrücke oder besondere Höhepunkte des Erlebens, die dann auch Alltäglichem wieder neuen Sinn und erhöhte Bedeutung verleihen könnten. So wird es verständlich, wenn den in Ostasien aufwachsenden Kindern vielfach selbst jenes primitive Naturgefühl abgeht, das man bei den in Deutschland lebenden schon in der Vorpubertät häufig bemerkt.

Vor allem aber macht sich in allen Dingen bei den Ostasienkindern das Fehlen aller Gefühlsbeziehungen zu ihrer Umgebung bemerkbar, die innerhalb Deutschlands auch ein Großstadtkind schon früh durch Lied und Märchen mit der heimischen Landschaft und Kultur verbinden. Sie leben eben nicht in natürlichem Boden, sind auch im Settlement nicht eigentlich verwurzelt. Daher ergibt sich zunächst, daß in höherem Grade, als man zu erwarten geneigt ist, ein Ostasienaufenthalt für die Kinder unproduktiv bleiben muß. Denn die gewohnten Dinge und Begebenheiten der fremden Umgebung werden nicht genügend beachtet, und die übrigen bleiben zumeist außerhalb des Kreises gefühlsbetonten Interesses.

IV. Daneben ergeben sich in anderer Hinsicht ernsthafte Schädigungen. Im allgemeinen bleibt nämlich den Ostasienkindern außer einer auch von vielen Erwachsenen geteilten Vorliebe für das fremde Essen und einer beschränkten Sprachfertigkeit vor allem die Gewohnheit, sich von der meist zahlreich vorhandenen Dienerschaft bedienen zu lassen in der unbewußten, durch das Verhalten der Eltern oft genug bestärkten Überzeugung, die andere Rasse sei dazu da, ihnen das Leben bequem zu machen. So werden die Kinder nicht von früh auf an die Überwindung von Schwierigkeiten aus eigener Kraft gewöhnt, sondern bleiben in jeder Beziehung länger unselbständig als ihre heimischen Altersgenossen. Auch in späteren Jahren macht ihr Verhalten oft den Eindruck, als erwarteten sie, daß ihnen in allen Dingen des Lebens eine Art Boy oder Amah zu Hilfe kommen müßte.[1] Bequemlichkeit, Gedankenlosigkeit und mangelndes Verantwortungsgefühl sind die Folgen dieser Verwöhnung und des Fehlens ernsthafter Beschäftigungen und Pflichten. Zugleich werden sie dadurch auch unpraktisch, und das um so mehr, als das engbegrenzte, immer gleiche Settlementsmilieu und die dadurch bedingte Stereotypizität des kindlichen Tuns eine gewisse geistige Schwerfälligkeit, eine Unfähigkeit zu rascher Umstellung und leichter Anpassung an neue Verhältnisse nach sich zieht. Aber dabei mangelt es ihnen mindestens der fremden Rasse gegenüber nicht an ausgeprägtem Geltungsbewußtsein. Häufig drückt es sich dadurch aus, daß Kinder auch ihnen gänzlich fernstehende Landesbewohner zu kommandieren versuchen oder gar einem chinesischen Handwerker oder Bootsmann vorschreiben wollen, wie er seine Arbeit anfassen soll, aus einer vom Settlementsgeist

[1] Drastisch schildert ein frisch ins Land gekommener Lehrer das Benehmen seiner Schüler: Sie heben nicht auf, was hinuntergefallen ist — zuhaus brüllt man dem Boy und der springt. „Sie machen keine Tür zu — dazu hat man doch den Kaimendi. Neulich saßen 7 in einem Ankleideraum um einen entsetzlich rauchenden und stinkenden Petroleumofen und wären fast erstickt. Schließlich riefen sie mich, und als ich eine verzweifelte Miene aufsetzte und sagte: Kinder, wir müssen hier ersticken, denn es ist weit und breit kein Boy zu sehen, der den Docht herunterschrauben könnte, da sah ich einige entsetzte Gesichter, die das glaubten."

her übernommenen Überzeugung, „die Chinesen machen ja doch immer alles falsch".

Das den Kindern vielfach durch die Ungunst der Verhältnisse aufgelegte „Dornröschen"- oder „Stacheldraht"-Dasein — Haus, Garten, Schulhof oder Spielplatz sind für die Mädchen häufig die einzigen Betätigungsfelder, während den Jungen daneben noch einige Streifzüge durch Straßen und Warenlager möglich sind — muß außerdem ihre natürliche, nach außen und auf Neues gerichtete Aktivität stark drosseln oder abdrängen. So werden Kino und Bücher für sie wichtige Erlebnisquellen, und nichts spricht erschütternder für ihren ungestillten Erlebnishunger und für die Unerfülltheit ihres Daseins als das wahllose Verschlingen von Geschichten, die von Kindern handeln, das man namentlich auch bei den Mädchen häufig beobachtet. Aber diese Notlösung, in meist kitschigen und unwahrhaftigen Fiktionen einen Lebensersatz zu finden, bringt die Gefahr mit sich, daß die Ostasienkinder dem Leben gegenüber eine schiefe Haltung annehmen und ohne Bedürfnis nach Objektivität und Tiefe sich mit einer oberflächlichen Wunschverwirklichung begnügen. Sonst bleibt den Kindern nur noch der Ausweg, das gesellige Leben der Erwachsenen möglichst getreu zu kopieren und sich wie diese zu immer gleichen „parties" reihum einzuladen. Dies verleiht ihnen zwar eine größere gesellschaftliche Sicherheit — selten zeigen sie sich Fremden gegenüber so unbeholfen und befangen, wie man das vielfach in Deutschland erlebt — aber es verführt sie auch dazu, allem Äußerlichen übertriebene Wichtigkeit beizulegen, ohne sie innerlich zu bereichern und vertiefen.

Versucht man, die Entwicklung eines Ostasienkindes von seinem Milieu her zu bewerten, so kann man nicht umhin zu bestaunen, mit welcher Zwangsläufigkeit hier eine Lebenseinheit die in ihr Aufwachsenden zu ihr gemäßem Leben formt. Die Einwirkungen des Ostasienmilieus auf Intellekt und Willen des einzelnen Kindes kann man kurz folgendermaßen charakterisieren: Das eigentlich fremde Milieu wirkt gewöhnlich weder besonders inhaltlich bereichernd noch stärker struktierend ein. Es wird nur in der ersten Kindheit intensiver, später schwächer und zugleich unter schiefem Gesichtswinkel erlebt; das Kind verquickt daher mit seiner Unkenntnis des Heimatlandes falsche Vorstellungen von Ostasien und seiner Bevölkerung. Ein formender Einfluß geht fast nur vom Geist des Settlements aus. Im Vergleich zu den in der Heimat aufwachsenden Kindern sind die in Ostasien lebenden meistens erlebnisärmer, oberflächlicher, unselbständiger und inaktiver. — So abwegig solche Entwicklung jemandem erscheinen mag, der sie von innerdeutschen Verhältnissen her wertet, so folgerichtig und „vernünftig" erscheint sie, wenn man sie vom Settlement her sieht, in dessen Gemeinschaft die Kinder allmählich hineinwachsen. Denn das Settlement selbst ist weder im Osten noch im Westen innerlich verankert und lebt ein Dasein zwischen beiden Kulturen, von denen es vorwiegend die materiellen Bequemlichkeiten übernimmt und, da seine Energien in der Hauptsache auf Gelderwerb gerichtet sind, auf dieser Grundlage ein mehr der Zerstreuung als der Vertiefung dienendes Leben aufbaut.

In diesem Sinne erzieht sich also das Settlement die Ostasienkinder, und so ist es nicht schwer zu sehen, wie die Linie der Entwicklung weiter führen muß, wenn der junge Mensch dauernd im Lande, vielleicht sogar in derselben Stadt bleibt und dort den Kinderschuhen entwächst. Mehr und mehr nimmt er Teil am

immer gleichen Leben des Settlements, zunächst am Sport, dann am geselligen Leben der kleinen und großen Nachmittags- und Abendgesellschaften, an den Vergnügungen der Tanzbars und Klubs. Er gerät in einen Beruf hinein, wie ihn die Gelegenheit gerade bietet, verfolgt daneben vielleicht die Neuerscheinungen der unterhaltenden Literatur und vertieft sich, soweit er aktiver ist, noch in eine besondere Liebhaberei, in der er bei dem kleinen Kreis der Kolonie bald „Autorität" wird und sein Geltungsbedürfnis ausleben kann. Während die Männer immerhin noch durch ihren Beruf über die engen Grenzen des Settlements hinausgehoben werden, ist das bei den Frauen um so weniger der Fall, als von ihnen, einer immer umworbenen Minderheit, denen die Hausfrauen- und Mutterpflichten großenteils von den Dienstboten abgenommen werden, keinerlei nennenswerte Leistung verlangt wird. Haben die Ostasienkinder nicht längere Zeit in Europa verbracht, so bleiben namentlich den weiblichen auch für später eine gewisse Oberflächlichkeit, Subjektivität und Enge des Gesichtskreises im Verein mit starkem Überlegenheitsgefühl als besondere Merkmale erhalten.[1]

Sicherlich erzeugt die europäische Großstadt vielfach ähnliche Menschentypen. Aber dort wirken doch immer auch die wirtschaftlichen, politischen und geistigen Strömungen der Zeit in ganz anderer Weise auf den Jugendlichen ein als im abseits liegenden Settlement, das nur selten zu notwendiger Anteilnahme an ihnen gezwungen ist.

V. Ganz entsprechend bedingen die Umwelteinflüsse, und zwar besonders die soziale Struktur des Milieus, bei den Ostasienkindern auch ein flacheres und ärmeres Gemüts- und Seelenleben.

Zunächst fehlt auch im sozialen Leben der Ostasienkinder die nahe Berührung mit der Fremde. Daß etwa deutsche Kinder sich mit kleinen Chinesen oder Japanern zu einer Spielgemeinschaft zusammenschließen, kommt doch nur ausnahmsweise vor und dürfte dann gewöhnlich — und vielfach mit gutem Grund — von ihren Eltern bald unterbunden werden. Häufiger schon sind Gemeinschaften von Kindern verschiedener „westlicher" Nationen, aber da der Lebensstil des Settlements selbst bereits Mischungen der Nationalcharaktere aufweist, so sind ihre wechselseitigen Bereicherungsmöglichkeiten nur gering. In der Regel aber sind die deutschen Kinder auf sich allein angewiesen.

Da deren Zahl am Orte meistens nur klein ist, kommt eine Spiel- und Lebensgemeinschaft annähernd Gleichaltriger, eine „Horde" etwa, nicht in Frage. Zu einem Spiel in größerem Kreis müssen sich häufig ganz verschiedene Altersgruppen von 9 bis 16 Jahren zusammentun, und wenn es dabei auch oft erfreulich ist zu sehen, wie stark sich dabei die Älteren den Kleinen anpassen und sich dadurch dem Spielganzen unterordnen, so täuscht das doch nicht darüber hinweg, daß eine solche Spielgruppe nichts weiter darstellt als eine Notgemeinschaft,

[1] Ähnliche Erfahrungen mögen in manchen Teilen Britisch-Indiens mit dazu geführt haben, daß die aus der Heimat kommenden Vollengländer zwischen sich und den „Colonial Born" gesellschaftliche Grenzen ziehen. Das degradierende „C. B." bedeutet dabei bezeichnenderweise weniger, daß die Betreffenden in Indien geboren sind, als daß sie ihre ganze Jugend dort verbracht und keine Schul- und Collegebildung im Mutterlande genossen haben. Zur Heranbildung einer vollwertigen Persönlichkeit wird dort offenbar das koloniale Auslandsmilieu nicht als ausreichend erachtet.

die nach erreichtem Zweck und beendigtem Spiel wieder in die natürlichen Altersgemeinschaften auseinanderfällt.

In besonders unglücklicher Lage befindet sich die Pubertätsjugend. Da die 14- bis 16jährigen in der Regel zur weiteren Ausbildung nach Deutschland geschickt werden, fehlt es ihr meistens an jugendlichen, aber doch etwas älteren Führern, und von den jüngeren Erwachsenen trennt sie eine in diesem Alter besonders fühlbare Kluft von mehr als einem Jahrfünft sowie ein ganz anderer Tätigkeits- und Interessenbereich. Mangelt es ihr insofern an seelischem Halt, so entbehrt sie zugleich im allgemeinen starker innerlicher Förderung, wie sie in dieser Periode besonders durch das Freundschaftsverhältnis vermittelt wird. Denn selten nur wird bei dem kleinen Kreis annähernd Gleichaltriger innerhalb einer Kolonie ein Kind einen Partner finden, durch den es sein Freundschaftsverlangen verwirklichen kann. Statt dessen müssen sich die Kinder vielfach mit „Notfreundschaften", etwa solchen von ganz ungleichaltrigen Partnern, begnügen oder sich mit einem oberflächlichen „Bekannten"verhältnis abfinden, ohne daß diese die der Pubertät so wesentliche Freundschaftsbeziehung zu ersetzen vermöchten.

Nicht einmal nach der negativen Seite hin können sich die Ostasienkinder richtig ausleben! Sie dürfen sich nicht die Offenheit und den Rigorismus der heimischen Jugend erlauben, der so stark zu ihrer Schönheit und inneren Kraft beiträgt. Denn in der kleinen Schar ist jeder zu Spiel und Arbeit auf die anderen angewiesen, und darum muß jeder einzelne bereit sein, sich mindestens nach außen hin abzufinden und anzupassen. So bleiben Abneigung und Kritik meistens verborgen, und nur selten beobachtet man ernsthaftere Streitigkeiten oder offene Feindschaft, so daß die Ostasienkinder in der Regel verträglicher erscheinen als ihre heimischen Altersgenossen.

Sonst gelten sie bei neu ins Land kommenden Erwachsenen vielfach als „blasiert", obgleich das Gegenteil richtig ist. Nur wird es für sie bei den beschränkten Erlebnismöglichkeiten der Umgebung von Jahr zu Jahr schwerer, neue Anregungen zu finden; schließlich ist alles schon mehrfach dagewesen. Sie wissen nicht, wieviel sie entbehren, aber das Resultat ihres immer gleichen Lebensablaufs ist eine ihnen selbst unbewußte Unausgefülltheit, die nur der unkundige Neuling mit Blasiertheit verwechseln kann. Und wenn manchmal über allzugroße Oberflächlichkeit und Mangel an wirklicher Gemütstiefe bei herangewachsenen Ostasienkindern geklagt wird, so muß man immer berücksichtigen, daß im Fernen Osten das Milieu seelisch bereichernde und gemütsvertiefende Einflüsse gerade der Jugend vorenthält, für die sie am wirksamsten und nötigsten sind, und man versteht nur zu gut, wenn das Gemütsleben der dort Heranwachsenden in wesentlichen Teilen unentwickelt bleibt. Allein schon deshalb, weil das Settlement keine auf natürlichem Boden erwachsende Lebensgemeinschaft ist, kann sein Einfluß auf das seelische Leben der Ostasienkinder kein vollgültiger sein.

Betrachtet man aber wiederum die Gemütsentwicklung der Ostasienkinder vom Standpunkt des Ostasienmilieus aus, so erscheint auch sie durchaus gerechtfertigt und in sich notwendig als eine Erziehung zum Leben innerhalb der Settlementsgemeinschaft, deren Mitglieder vorwiegend durch nur geschäftliche oder gesellschaftliche Interessen miteinander verbunden sind, aber wo doch niemand dem andern ganz aus dem Wege gehen kann, weil jeder letzten Endes doch auf alle

übrigen angewiesen ist. So braucht man dort vor allem den „good sport", der sich äußerlich leicht in die Gesellschaft einfügt, oberflächlich verträglich ist und immer bereit, sich mit dem Gegebenen abzufinden. Mögen auch den tiefer veranlagten Jugendlichen zunächst manche Oberflächlichkeiten oder Halbheiten nicht gefallen, so gewöhnen sich die Heranwachsenden doch um so leichter daran, als diese Dinge mindestens die Stärke der äußeren Notwendigkeit für sich haben.

Die Unzulänglichkeit eines Milieus, das den Kindern weder ein ihnen gemäßes Sichausleben noch die Aufnahme der ihrem Alter entsprechenden seelischen Werte erlaubt, wird am besten durch Hemmungen und Verbiegungen des Innenlebens bewiesen, die man vielleicht als seelische „Assimilationsstörungen" bezeichnen kann. So tritt häufig an Stelle seelischer Tiefe eine Egozentrizität, die das äußerlich soziale Wesen der Kinder Lügen straft und manchmal auch kein echtes Sachinteresse aufkommen läßt. Oft kommt relativ starke Verschlossenheit hinzu, denn die Kinder sind bei so vielen Gelegenheiten in freier Meinungsäußerung gehemmt, daß sie diese auch dort nicht wagen, wo sie es unbesorgt könnten. Zugleich macht sich dabei dann auch die milieubedingte Inaktivität der Kinder in besonderer Weise geltend: sie verstärkt den Hang, die eigene Meinung zu verschweigen, verführt weiterhin zum Ausweichen vor allem innerlich Unbequemen und erzeugt so schließlich eine besondere Art von Lebensfeigheit. Daß sich überhaupt unter den Ostasienkindern mehr „Nervöse" finden als unter sonst gleichen Verhältnissen selbst in dem psychisch viel anstrengenderen Milieu einer deutschen Großstadt, erscheint mir mindestens wahrscheinlich. Fraglich ist dabei, ob die klimatischen Bedingungen der betreffenden Gebiete mit daran Schuld tragen, da ungünstige Einflüsse von dieser Seite her durch bessere hygienische und Ernährungsbedingungen wettgemacht werden dürften, und wenigstens teilweise wird man wohl die Ursachen dafür in den seelischen Einflüssen des Milieus zu suchen haben.

Im Ganzen ergibt sich jedenfalls auch für das Gemütsleben eine überwiegend ungünstige Wirkung des Ostasienmilieus. Einem an praktischem Wert nicht zu unterschätzenden Zwang zu frühem Eingewöhnen in Umgangsformen und zu äußerer Anpassung steht ein Mangel an seelisch bereichernden emotionellen Einflüssen gegenüber, der zur Überbetonung von Äußerlichkeiten, zu Oberflächlichkeit und innerer Leere führen sowie autistische „Schrullen" und andere nervöse Erscheinungen bedingen kann.

VI. Angesichts dieser besonderen Sachlage erhebt sich die Frage nach der Bedeutung der deutschen Schulen, die von den größeren deutschen Gemeinden Ostasiens für ihre Jugend unterhalten werden.[1] Aus allem Vorerwähnten muß sich ergeben, daß in diesem Milieu eine von aus der Heimat beurlaubten Lehrkräften geleitete Schule einen nicht hoch genug einzuschätzenden Wert besitzt. Denn der größte Teil alles Neuen, das den Kindern an Anregungen und Erlebnissen jedweder Art zufließt, kommt hier direkt oder mittelbar von der Schule her, die ja auch im Gemeinschaftsleben der Kinder die beherrschende Rolle spielt und somit in jeder Hinsicht im Mittelpunkt des kindlichen Erlebens steht. Dementsprechend ist auch ihr Aufgabenkreis größer als der der heimischen Anstalten;

[1] Über das deutsche Schulwesen im Fernen Osten orientiert ein besonderes Ostasienheft in der Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande", 1933, Nr. 2.

sie soll nicht nur deren Lehrstoff bewältigen, sie soll den Kindern auch nicht nur jenes Teilerlebnis sein, das die heimische Schule für ihre Zöglinge neben deren übrigen Gemeinschaften bildet, sondern muß darüber hinaus die Kinder für vieles zu entschädigen suchen, was das Milieu ihnen vorenthält, und endlich auch, oft im Gegensatz zu den Einflüssen der Umwelt, in ihnen diejenigen Vorbedingungen schaffen, die für eine spätere verständnisvolle Eingewöhnung in heimische Verhältnisse notwendig sind.

Aber auch die Schule steht unter dem Einfluß des Milieus, sei es unmittelbar durch die örtliche Lage und als Bestandteil der Kolonie, sei es mittelbar durch das Schülermaterial, mit und an dem sie arbeitet, sowie durch Schulvorstand und Elternschaft. So kann sie selten unabhängig und aus eigenem Geist heraus arbeiten — „Denn hinter jedem Kind standen ja immer die Eltern", schreibt eine ehemalige Ostasienlehrerin —, und je kleiner die Schule ist, um so größer ist die Gefahr, daß sie dem Milieueinfluß unterliegt.

So wirkt sich beispielsweise die Abwechselungsarmut des Milieus auf die Schule in derselben Weise aus wie auf das einzelne Kind, nur noch in verstärktem Maße, weil auch innerhalb der Schularbeit, in den oft allzu kleinen Klassen und Arbeitsgemeinschaften, die Schüler, die jahrelang in und außerhalb der Schule alles gemeinsam erleben, sich gegenseitig kaum mehr anregen können. Nur so ist es zu verstehen, wenn die Ostasienkinder die Frische und Ursprünglichkeit, die sie als Schulanfänger mitbringen, im Laufe der Jahre in höherem Maße zu verlieren scheinen als die Kinder in Deutschland, wenn sie „verschulen" und zu Lernautomaten mit oft bemerkenswert geringem Gedächtnis werden.

„Ich dachte mir zuhause," schreibt ein neuer Ostasienlehrer nach den Erfahrungen des ersten Vierteljahres, „hier fände ich aufgeweckte Kinder, die viel gesehen haben, aus großzügigen Verhältnissen stammen und einen etwas weiteren Horizont haben als unsere angeblich so schwerfälligen Landkinder. Aber o weh, eine solch tranige Unzugänglichkeit, solch blanke Unwissenheit und Interesselosigkeit in allen praktischen Dingen findet man nirgends wieder. Erdkunde, dachte ich, muß hier ein feines Fach sein. Doch da mag man reden wie man will, es sind alles leere Worte für Kinder, die nicht wissen, daß unsere Stadt einen Bahnhof hat, noch wohin der Fluß fließt, noch wo die Nachbarstadt liegt. Sie haben zwar alle schon große Reisen gemacht, aber dabei etwa soviel gesehen wie meine Reisekoffer oder wie ein Harzer Kanarienvogel auf dem Transport nach Amerika . . . Aber sie haben auch von ihrem Garten, ihrem Auto, ihrer Küche nicht die geringste Ahnung, nicht einmal davon, womit ihre Väter ihr Geld machen". Das klingt zwar hart, aber jeder Ostasienlehrer kann ähnliche Beobachtungen verzeichnen, aus dem einfachen Grunde, weil alle Dinge, die ein Kind im heimischen Milieu interessieren könnten, in keinem Erlebniszusammenhang mit dem eigentlichen Leben der Ostasienkinder stehen. Geht es doch den meisten Erwachsenen dort auch nicht anders! So muß denn alles dies, wie auch manches andere, was die Schule den Kindern vermittelt, für sie bloßer „Lernstoff" bleiben, der, kaum aufgenommen, bald wieder vergessen wird, weil von ihm zu den interessebetonten Lebensinhalten außerhalb der Schulstunden keine Brücke führt.

Nicht zuletzt wird alle Arbeit der Schule außerordentlich erschwert durch die eingangs in ihren Ursachen erklärte Inaktivität der Ostasienkinder. Abgesehen

davon, daß Trägheit und Bequemlichkeit den Kindern vielfach die Freude an der eigenen Leistung und die Lust zu selbständiger Überwindung technischer und gedanklicher Schwierigkeiten nehmen, erschweren sie auch ein Zustandekommen von Arbeits- und Erlebnisgemeinschaften außerhalb der Schulzeit. Es wäre beispielsweise in Deutschland eine Ungeheuerlichkeit, wenn am Tage nach einem Ausflug von 14 Kindern zwischen 10 und 15 Jahren nur zwei auftragsgemäß das Fahrgeld mitbringen würden, während das übrige Dutzend das einfach „vergessen" hätte — in Ostasien dagegen ist es nur ein Fall unter vielen für eine dort normale Nachlässigkeit der Kinder, die durch das Milieu, speziell oft durch Vorbild oder Erziehungsfehler der Eltern, bedingt ist.[1]

Es braucht nicht hervorgehoben zu werden, daß eine übergroße Spannung zwischen einer an deutschen Verhältnissen orientierten Verfassung der Schule und dem Geist des Ostasien- bzw. Settlementsmilieus den Kindern mehr Schaden als Nutzen bringen müßte, so daß innerhalb gewisser Grenzen der Einfluß des Milieus auf die Schule durchaus nicht als unvorteilhaft anzusprechen ist. Aber die herangezogenen Beispiele dürften doch gezeigt haben, daß die ungünstigen Milieuwirkungen die Arbeit der Schule vielfach so stark beeinträchtigen können, daß sie hier nicht das Allheilmittel sein kann. Während die heimischen Anstalten gerade auch einen großen Teil der Milieuerfahrungen ihrer Schüler produktiv ausnutzen können, haben die Ostasienschulen in dieser Hinsicht eine viel schwierigere Stellung, zumal sie ihren zum Teil größeren und verantwortungsvolleren Aufgaben nur dann nachgehen können, wenn ihnen von Seiten ihrer Träger die nötige Unterstützung zuteil wird. Wird man sich in der Schularbeit in Ostasien deshalb vielfach damit begnügen müssen, Fundamente zu legen und Voraussetzungen zu schaffen, statt Resultate zu erzielen, so sind auch dafür in sich gefestigte und un-

[1] Nach Abschluß dieses Aufsatzes erschien ein Artikel von O. Rheinwald („Der Deutschaufsatz unter dem Einfluß der Umwelt" in Die Deutsche Schule im Auslande, 1933 H. 2), welcher an einem ausgewählten Unterrichtskapitel die gleichen Probleme verfolgt. Auf die wichtigsten Resultate dieser Untersuchung, die eine wertvolle Bestätigung der oben gemachten Aussagen liefert, kann hier nur kurz eingegangen werden. — Die Fachleistungen deutscher Auslandsschüler fallen gegenüber denen heimischer Kinder in einer bestimmten Reihenfolge ab, die von Mathematik über Fremdsprache und Naturwissenschaften zu den deutschen Kulturfächern geht. Diese Rangordnung beruht auf dem Anteil der außerschulischen Erlebnisse an der fachlichen Ausbildung des Schülers, der in der Mathematik am geringsten, in der Deutschkunde am wichtigsten ist. Besonders stark macht sich dies bei den Aufsätzen für die Reifeprüfung geltend; an der deutschen Oberrealschule in Shanghai zeigten diese, im Vergleich mit entsprechenden Arbeiten heimischer Schüler, in auffälligem Maße Unselbständigkeit, Gedankenarmut, wortarmes Strohdeutsch und Mangel an Anschauung. Hinsichtlich des Inhalts erklärt R. die Mängel der Arbeiten durch den kleinen Erlebniskreis der Schüler, das Fehlen jugendlichen Gemeinschaftslebens und durch die mangelhafte Verwurzelung sowohl in der Heimat, die an den Schüler nur als importierte „geistige Konserve" herangebracht wird, wie in Natur und Kultur des Wirtslandes, die der Schüler, wenn er wirklich einmal an sie herankommt, nicht versteht und darum schließlich gar nicht mehr sieht. Die formalen Minderleistungen gehen letzten Endes zurück auf die zu Bequemlichkeit und Nachlässigkeit verführende Bedientenwirtschaft, während die Zweisprachigkeit — zuhause und in der Schule Deutsch, bei Fremden und auf der Straße Englisch — den stilistischen Ausdruck vereinfacht und vergröbert.

abhängige deutsche Schulen mit ständig aus der Heimat sich erneuernder Lehrerschaft eine zwingende Notwendigkeit.

VII. Es bleibt schließlich noch die Frage zu beantworten, wie sich ein Wechsel des Milieus, insbesondere ein Übergang in deutsche Verhältnisse, auf die Ostasienkinder auswirkt.

Die Erfahrung zeigt in dieser Hinsicht normalerweise sehr günstige Ergebnisse. Die verhältnismäßig kurzen Urlaubsreisen nach Deutschland, die die bessergestellten Familien alle 3—6 Jahre unternehmen, hinterlassen allerdings bei den Kindern nur erstaunlich geringe Spuren. Wohl aber bemerkt man schon bei 10- bis 12jährigen, die längere Zeit in Deutschland verbracht haben, und mehr noch bei Älteren, nach ihrer Rückkehr einige auffällige Veränderungen; sie sind beispielsweise nicht nur aktiver und lebendiger geworden, sondern betrachten auch ihre Umgebung mit anderen Augen als bisher und zeigen nun erst wirkliches Interesse für das Fremdartige darin. Zwar verliert sich unter dem Einfluß des gewohnten Milieus bald wieder manches von den neuerworbenen Qualitäten, aber die Tatsache, daß sich der Milieuwechsel überhaupt in dieser Weise bemerkbar macht, zeigt schon an, daß mindestens ein großer Teil der Besonderheiten, die an den Ostasienkindern auffallen, keine „Eigenschaften" sind, die als feste Wesenszüge dem Heranwachsenden eine bleibende Struktur aufprägen, sondern mehr als „Standortsmodifikationen", als eine zeitweilige Einstellung des psychischen Ganzen auf diese bestimmte Umwelt zu gelten haben. Allerdings werden diese Einstellungen mit wachsendem Alter und bei langer Milieuwirkung erheblich stärker fixiert; das bezeugt das Beispiel mancher alter Ostasiendeutscher, die sich nicht mehr umstellen können.

Zunächst zwar werden die aus Ostasien kommenden Jungen und Mädchen ihren heimischen Altersgenossen gegenüber benachteiligt sein — „Es war ja eine ganz neue Welt, die uns damals aufging," berichtet eine ehemalige Ostasienschülerin von den Eindrücken dieser Übergangszeit, „und wir kamen uns schrecklich dumm vor." Aber mindestens ebensosehr wie Beispiel und Einfluß der Menschen ihrer neuen Umgebung wirken alle neuen Eindrücke anregend und aktivierend auf sie ein, während ihnen andererseits eine in Ostasien erworbene größere Sicherheit im Umgang auch mit Erwachsenen über manche Anfangshemmungen hinweghelfen dürfte, die überall den Neuling ins Unrecht zu setzen suchen. An neuen Anforderungen betätigen sie bis dahin brachgelegene Kräfte, auch ihr Gemütsleben wird bereichert und vertieft, und so holen sie den Entwicklungsvorsprung ihrer Altersgenossen in der Regel bald auf, wenn ihnen auch einige Besonderheiten, so vielleicht ein größeres Geltungsgefühl, noch etwas länger anhaften dürften.

Äußere Umstände und praktische Rücksichten der Schul- und Berufsausbildung haben schon seit langem die Gepflogenheit herausgebildet, die Ostasienkinder etwa im 14.—16. Lebensjahre nach Deutschland übersiedeln zu lassen. Die vorangegangenen Ausführungen lassen diese Maßnahme nun auch als innerlich berechtigt und notwendig erscheinen. Denn in diesem Alter sind die Jugendlichen schon selbständig genug, um sich, wie es vielfach notwendig ist, auch ohne ihre Eltern behelfen zu können, andererseits aber noch in hohem Maße bildsam und anpassungsfähig, während sie zugleich lange genug im fremden Lande gelebt haben, um einige bleibende Eindrücke davon mitnehmen zu können.

Und erst aus solchem Ortswechsel erwächst ihnen dann auch ein wirklicher innerer Nutzen ihres Ostasienaufenthaltes. Denn die früher alltäglichen Geschehnisse und Lebensverhältnisse erscheinen ihnen nunmehr unter neuen Gesichtspunkten, und im erlebten Vergleich ostasiatischen und deutschen Lebens erhalten sie die Möglichkeit zu tieferem Verständnis beider Welten. Darf man auch nicht, wie es der Unkundige zu tun geneigt ist, bei deutschen Ostasienkindern von vornherein einen „weiten Horizont" erwarten, so findet man ihn tatsächlich vielfach bei solchen, die in der Pubertät ihre ostasiatische Heimat mit einer deutschen vertauschten. Solche „ehemaligen Ostasienkinder" haben dann wirklich manches vor ihren nie aus Deutschland herausgekommenen Altersgenossen voraus. So ergibt sich doch bei allen unerfreulichen Einflüssen eine fördernde Einwirkung des Ostasienmilieus, die allerdings nur dann eintritt, wenn die Jugendlichen zu geeignetem Zeitpunkt in ihre natürliche Heimat verpflanzt werden.

* *

Untersuchungen über die Arbeitskurve von Schulkindern bei fortlaufender schriftlicher Rechenarbeit.

Von Carl Lindbeck.

Übersicht: I. Problemstellung. — II. Voruntersuchung. — III. Hauptuntersuchung. 1. Die methodische Durchführung der Hauptuntersuchung; 2. Die Bearbeitung des Primärmaterials; a) Der Aufbau der Arbeitskurve; b) Gruppenkurven; c) Einige individuelle Diagrammtypen und ihre Beziehungen zu der Persönlichkeitsstruktur der Vp.; d) Der Übungseffekt; e) Schlußwort.

I. Die Problemstellung.

Die folgende Untersuchung ist in einer schwedischen Schulklasse des vierten Schuljahres an 13 Knaben und 7 Mädchen im Alter von 9—12 Jahren durchgeführt worden. Eine Gesamtleistung von etwa 60 000 Additionen liegt der Untersuchung zugrunde.

Als erste Bedingung, um zu einer Analyse der Veränderungen der Arbeitslage während einer kurzen Arbeitsperiode zu kommen, ist zu beachten, daß die Arbeit die ganze Zeit ohne Unterbrechung fortläuft und vom Anfang bis zum Ende denselben Schwierigkeitsgrad aufweist, damit nicht die Verschiedenheit hierin Veränderungen in der Arbeitslage mit sich bringt.

Ferner darf die Arbeit nicht so schwierig sein, daß die Versuchspersonen infolge Unfähigkeit nicht imstande sind, die Aufgaben zu erledigen, aber auch nicht so leicht, daß sie zu Unlustbetonung führt.

Die Untersuchungsarbeit muß so ausgeführt werden, daß keine äußeren Einflüsse die Möglichkeit haben, auf die Arbeitsleistungen einzuwirken. Die Untersuchung wurde so angeordnet, daß in möglichst weitgehendem Maße nur jene Faktoren die Arbeitsleistungen beeinflussen, welche die Arbeitslage und den Arbeitstypus gestalten.

Als solche äußere Störung ist unter anderem zu betrachten die Kenntnis der Vp. über den Zweck des Versuchs. Der Wetteifer kann sich einstellen. Ebenso die Beunruhigung darüber, nicht eine hinreichende Menge Arbeit leisten zu

können, oder das gesteigerte Gefühl von Freude an geleisteter Arbeit, Neugier über den Stand der Arbeit des Kameraden usw. Wenn die Vp. mit dem eigentlichen Zweck der Untersuchung unbekannt sind und so weit voneinander gesetzt werden, daß die eine die Leistung der anderen nicht erfahren kann, können wir in der Hauptsache von diesen Nachteilen absehen.

Um ein ausführliches Bild der relativen Arbeitslage zu bekommen, ist es selbstverständlich erforderlich, die Arbeit so anzuordnen, daß der Versuchsleiter (Vl.) die Leistung in jedem einzelnen Moment des Arbeitsverlaufes im Arbeitsheft ablesen kann.

Eine Untersuchungsmethode, die diesen Erfordernissen entspricht und auch im übrigen für diese Untersuchungsarbeit geeignet ist, ist die Kräpelinsche Addiermethode, die also hier zur Anwendung gekommen ist.

Die Arbeitsblätter waren mit 10 senkrechten einstelligen Zifferreihen von je 36 Ziffern versehen. Die Addierungsresultate wurden in den Zwischenräumen rechts von den Ziffern aufgeschrieben, um die Gleichförmigkeit der Arbeit zu sichern.

Gegen diese Methode hat man zwar eingewendet, daß sie der Willkür und Laune der Vp. zu viel Spielraum läßt. Da es sich aber nicht um eine eigentliche Ermüdungsuntersuchung handelt, darf man dieses Verhältnis als einen Vorteil betrachten. Da das Ziel — mit den Beschränkungen, welche die Versuchsbedingungen notwendig machen — eine übersichtliche und vergleichende Untersuchung der persönlichen Arbeitstypen bei schriftlicher Rechenarbeit ist, gehört es dazu, mit den Schwankungen der persönlichen Laune und des zufälligen Gefühlzustandes zu rechnen in dem Maße, wie sie sich am Aufbau der Persönlichkeitsstruktur und der normalen Arbeitstypen beteiligen.

Durch Markieren mit einem Querstrich unter der zuletzt addierten Summe am Schluß jeder Periode ergibt sich ein ausführliches Bild des quantitativen Arbeitsverlaufes. Je kürzer diese Zeitabschnitte sind, um so ausführlicher und detailreicher wird das Bild des Arbeitsverlaufes. In demselben Maße aber, wie die Arbeitsperioden abgekürzt werden, werden auch die Störungen durch Unterbrechung der Arbeit vermehrt, weil die Vp. selbst die Periodenstriche machen müssen. Die Vp. waren aber im Periodenmarkieren bis zur Selbsttätigung eingeübt, wodurch erreicht wurde, daß dieser Vorgang fast nicht als Unterbrechen der Arbeit bemerkbar wurde.

Die Problemstellung ist dann wie folgt:

1. Die Perioden müssen von hinreichender Länge sein, um ein reiches Bild der Schwankungen der Leistungen zu geben.
2. Andererseits muß Zeitverlust durch Periodenangabe verhindert werden.

Zwar ist in Ermüdungsuntersuchungen die Fünfminutenperiode vielfach gebraucht. Da aber die Arbeitslage bei den Kindern während einer Fünfminutenperiode bedeutende Schwankungen aufweisen kann, ist diese für unseren Zweck nicht geeignet, weil es ja wünschenswert ist, daß sich auch diese Schwankungen in der Arbeitskurve abbilden lassen. Unter der Voraussetzung, daß das Periodenbezeichnen in hinreichendem Maße automatisiert wird, sind die Zweiminutenperioden als die für diese Untersuchung zweckmäßigsten zu betrachten. Meu-

mann empfiehlt sogar noch kürzere Perioden.[1] Für die hier in Frage kommende Alterstufe sind aber diese wegen des Zeitverlusts bei Periodenangebung zu kurz.

Das Problem der Registrierung des Arbeitstyps steht mit der Frage nach der Länge der Arbeitszeit jedes Versuchstages im engsten Zusammenhang. Einerseits muß die Versuchszeit von hinreichender Dauer sein, um die verschiedenen Phasen des Arbeitstypus zum Ausdruck kommen zu lassen. Andererseits ist doch keine Dauer nötig, die zur vollen Erschöpfung führt, da ja hier die eigentliche Ermüdungsuntersuchung nicht Hauptzweck ist. Die Arbeitszeit wurde auf 26 Minuten festgesetzt. Die Voruntersuchung ergab nämlich, daß diese Dauer eine Mindestzeit ist, um die Ermüdungsphasen der normalen Arbeitskurve sichtbar zu machen. Es wäre wohl wertvoll, mit längerer Versuchszeit zu arbeiten, besonders wenn es sich um sehr ausdauernde Vp. handelt. Dies wurde aber aus einem rein praktischen Grund unmöglich gemacht. Die Versuchsarbeit wurde nämlich in die täglichen Unterrichtsstunden einbezogen, denn die Steigerung der Rechenfertigkeit durch Übung hat ja ihren großen Unterrichtswert. Der Unterricht konnte aber ohne Störung nicht mehr als 26 Minuten für die Untersuchungsarbeit vertragen.

Mit Rücksicht auf die Forderungen des Klassenunterrichts war es auch nicht möglich, die Anzahl der Versuchstage auf mehr als 10 Tage auszudehnen, obschon dies hinsichtlich größerer Zuverlässigkeit und Beweiskraft sehr erwünscht gewesen wäre.

Gegen diese Methode wird man vielleicht den Einwand erheben, die Schreibarbeit übe auch einen großen Einfluß auf die Gestaltung der Arbeitskurve aus. Dieser Einwand trifft aber in diesem Falle nicht zu. Die Untersuchung beabsichtigt ja, eine übersichtliche vergleichende Untersuchung der Arbeitstypen einer Klasse bei schriftlicher Rechenarbeit zu gewinnen, und da die Schreibfertigkeit ja ein Teilfaktor der Leistungsfähigkeit im schriftlichen Rechnen ist, wäre es falsch, diese Erscheinung unberücksichtigt zu lassen.

Zu bemerken ist außerdem folgendes. Da es unser Ziel ist, mit den Beschränkungen, welche das Einordnen der Versuchsarbeit in den Klassenunterricht verursacht, den Arbeitstyp in seiner natürlichsten Art in der Arbeitskurve zum Ausdruck zu bringen, muß der Vl. darauf achten, daß die Arbeit nicht den Charakter eines forcierten Wettkampfes erhält.

II. Die Voruntersuchung.

Die Voruntersuchung beabsichtigte:

1. die Vp. mit der Versuchsarbeit bekannt zu machen und die Periodenmarkierung bis zur zeitverlustlosen Automatisierung einzuüben;
2. zu bestimmen, ob die vorbereitete Methodik in irgendeinem Punkte eine etwaige Änderung erfordere.

Die Vp. wurden folgendermaßen instruiert: „Jetzt sollt ihr auf gedruckten Zetteln rechnen. So soll es gemacht werden.“ Als Beispiel wurde an der schwarzen Tafel eine Serie von Ziffern aufgeschrieben in derselben Weise, wie auf den Arbeitsformularen, aber in anderer Reihenfolge dann nach unten addiert. Die Summe jeder Addition wurde in den Zwischenräumen etwas nach rechts aufgeschrieben

[1] Ernst Meumann, Vorlesungen. Verlag Engelmann. Leipzig 1922. III S. 47.

mit Auslassung der Zehnerzahl. „Wir dürfen einander in keiner Weise stören oder an die Decke starren oder abstumpfen, sondern müssen immerfort nur rechnen und rechnen, ohne aufzusehen.“ An der schwarzen Tafel wurde gezeigt, wie der kurze Querstrich unter die zuletzt geschriebene Ziffer im selben Augenblick gezogen wird, wenn der Vl. „Strich!“ sagt. Die Länge der Arbeitszeit zwischen den Strichansagungen bekamen die Versuchspersonen nicht zu wissen, damit sie nicht die Zwischenzeit an Hand der Uhr kontrollieren und vielleicht von dem Gedanken, daß die Rechenarbeit bald zu Ende sei, zu größerem Eifer angespornt werden könnten.

Vor der Voruntersuchung wurde der Arbeitsansatz eingeübt. Als Vorbereitungsruf wurde „Fertig“ und als Befehl zum Anfang „Jetzt“ gebraucht.

Die Aufmerksamkeit wurde auch vorher darauf gerichtet, den Übergang zu einem neuen Formular, das nebenbei bereit lag, so schnell und unmerklich geschehen zu lassen, daß der Vl. nichts davon bemerkte.

Die Voruntersuchung ergab unter anderem als Resultat, daß eine Zeitlänge von 26 Minuten für die tägliche Versuchsarbeit notwendig ist, um den Arbeitsverlauf ins Gebiet der Ermüdungsbeeinflussung zu treiben, auch wenn es sich nicht um eine spezielle Ermüdungsuntersuchung handelt. Oben erwähnte organisatorische Versuchsbeziehungen zwingen doch dazu, diese Zeit als eine Höchstzeit zu betrachten. Es sei auch hier erwähnt, daß Meumann (Vorl. III, S. 261) betreffs einer speziellen Ermüdungsuntersuchung eine Arbeitszeit von 30 Min. zu lang findet.

III. Die Hauptuntersuchung.

1. Die methodische Durchführung der Hauptuntersuchung.

Die Methodik der Voruntersuchung wurde bei der Hauptuntersuchung durchgeführt. Dazu ist nur folgendes zu bemerken. Wenn die Vp. ins Zimmer kamen, waren die gedruckten Rechenblankette auf ihre Pulte verteilt in der Anzahl, die ihrer Rechenfertigkeit entsprach. Die Vp. waren damit sichtbar zufrieden, auf gedruckten Blanketten rechnen zu dürfen, ohne daß ihnen dieses als etwas Besonderes vorkam. Für die Vp. war es nur „Rechnen“, wenn auch auf gedruckten Blanketten.

Äußere Störungen kamen nur sehr selten vor und wurden sofort von dem Vl. im Protokoll notiert. Unterbrechungen wurden im Protokoll vermerkt, und das beeinflußte Arbeitsresultat wurde bei der Bearbeitung ohne Berücksichtigung gelassen. So ist unter anderem vorgekommen, daß eine Vp. wegen Unwohlseins die Arbeit abbrechen mußte; eine andere Vp. ging zum Vl., „um noch einen Zettel zu holen“. Das Arbeitsresultat wurde nicht berücksichtigt.

An einem Versuchstage wurde eine Periodenangabe zu spät angesagt, weshalb das Resultat der ganzen Tagesarbeit bei der Bearbeitung außer acht gelassen wurde.

2. Die Bearbeitung des Primärmaterials.

a) Aufbau der Arbeitskurve.

Im Primärprotokoll (Protokoll I) wurden die Additionen und die Fehlleistungen jeder Zwei-Minuten-Periode vermerkt. Um die Verteilung der Tagesleistung einer Vp. auf die verschiedenen Perioden zu ermitteln, wurden die quantitativen Periodenwerte in Prozenten der Tagesleistung ausgedrückt und im Protokoll III

vermerkt. Das arithmetische Mittel für jede Periode wurde ausgerechnet und liegt der quantitativen Arbeitskurve zugrunde.

Die absolute Zahl der Fehlleistungen jeder Periode ist von der Anzahl der gesamten Addierleistungen derselben Periode nach Prozenten berechnet (Protokoll IV) Ferner wurde berechnet, wieviel der Fehlerprozentsumme des Versuchstages auf die verschiedenen Perioden kommen (Protokoll V).

Für jede Periode sind hier die Durchschnittssummen der prozentuellen Verteiligung der Fehlerprozente berechnet, und diese Summen bauen die qualitative Arbeitskurve auf.

Infolge der Einfachheit der Versuchsarbeit ist die Fehlerfrequenz so niedrig geworden, daß die Zuverlässigkeit der qualitativen Kurve sehr gering ist.

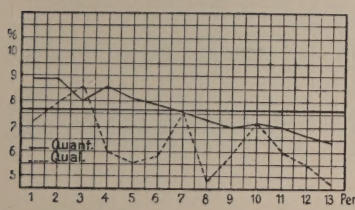
Trotz der geringen Anzahl der Vp. ist es nicht unmöglich, aus den Kurven verschiedene Folgerungen zu ziehen, besonders da die persönliche Veranlagung bekannt ist. Die Erscheinungen, welche die Geschwindigkeitskurven beeinflussen, sind unter anderen auf der negativen Seite Ermüdung, auf der positiven Seite die Adaptation während der ersten Perioden, die Übung, emotionelle Steigerungseffekte, Willensanspannungen und Erholung. Häufig können funktionelle Indispositionen die Arbeitsleistung in negativer Richtung beeinflussen.

Die quantitativ besten Perioden der Vp. verteilen sich folgendermaßen auf die 13 Perioden der Arbeitszeit:

Periode	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anzahl Vp.	11	5	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1

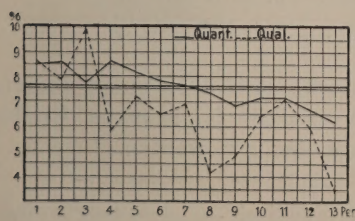
b) Gruppenkurven.

Die Kurve der Klasse zeigt als Gesamttendenz quantitativ verminderte, aber qualitativ verbesserte Arbeit. Der Arbeitsansatz ist fixiert und die Adaptation gut. Außerdem ist noch das rasche Herabsinken der Geschwindigkeitskurve und die Steigerung der Fehlerkurve in der dritten Periode zu bemerken. Hier zeigen 13 individuelle Quantitätskurven Maxima, 6 fortlaufendes Herabsinken und 1 ein kleines Maximum. Die Ursache läßt sich nicht mit Sicherheit feststellen, obschon die zufällige Abtönung der emotionalen Spannung als die wahrscheinlichste erscheint. Die Quantitätskurve weist in der zehnten Periode ein neues Maximum auf, das das rhythmische Abnehmen der geistigen Leistungsfähigkeit zeigt.



Mittelkurve der Klasse.

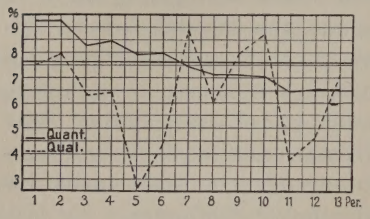
Die Zerlegung dieses Klassendiagramms in ein weibliches und ein männliches ergibt, daß der Arbeitsverlauf der Knaben ein anderer ist als derjenige der Mädchen. Die Arbeitsleistung der Mädchen ist nur quantitativ verschlechtert, qualitativ aber wahrscheinlich verbessert.



Mittelkurve der Mädchen.

Die Arbeit der Knaben scheint sowohl qualitativ als quantitativ ver-

schlechtert. Noch zwei andere Ergebnisse dürften hier als wahrscheinliche Geschlechtsunterschiede erwähnt werden. Das bei den Mädchen schon in der neunten Periode befindliche Minimum scheint bei den Knaben erst in der elften Periode einzutreffen. Gegen Ende der Arbeitszeit wird bei den Mädchen ein steileres Herabsinken der Quantität registriert als bei den Knaben. Die Knaben scheinen also in quantitativer Hinsicht eine größere Widerstandsfähigkeit gegen Ermüdungseinfluß zu besitzen, das heißt: sie haben eine größere quantitative Ermüdungsfestigkeit, als die Mädchen. Dagegen scheinen die Mädchen betreffs der Qualität besser als die Knaben gegen die Ermüdungseinwirkung auszuhalten. Wahrscheinlich hat man hier mit der verschiedenen Beeinflussung der Übung auf Knaben und Mädchen, die später näher beleuchtet wird, zu rechnen. Auch die größere Quantität am Anfang der Knabenkurve scheint mir ein Ausdruck eines Geschlechtsunterschiedes zu sein, obwohl nur ein Massenversuch eine sichere Antwort auf diese Frage geben kann.



Mittelkurve der Knaben.

Die Meinung Meumanns, die Arbeit werde qualitativ verschlechtert und quantitativ vermindert (Vorl. III, S. 254), scheint also, was die Knaben angeht, zutreffend, während die Auffassung Thorndikes über die Ermüdungseinwirkung, die Arbeit werde nur quantitativ vermindert, durch die Diagramme der Mädchen bestätigt wird.

c) Einige individuelle Diagrammtypen und ihre Beziehungen zur Persönlichkeitsstruktur der Vp.

Schon aus einem übersichtlichen Vergleich der Diagramme gehen folgende Typen hervor:

I. Die verhältnismäßig ruhig und kontinuierlich herablaufende Geschwindigkeitskurve. Beispiel: Vp. K. 3 und M. 4.

II. Die rhythmische Geschwindigkeitskurve.
   1. Mit positiver Korrelation zwischen Quantität und Qualität. Beispiel: Vp. K. 2 und M. 5.
   2. Mit negativer Korrelation zwischen Quantität und Qualität. Beispiel: Vp. K. 4 und M. 11.
   3. Ohne registrierte Korrelation. Beispiel: Vp. K 6 und M. 2.

III. Die relativ unregelmäßig verlaufende Kurve. Beispiel: Vp. K. 5.

Um das Verstehen der Diagramme zu erleichtern, seien auch einige individuelle Persönlichkeitsmerkmale erwähnt. (Das Vorzeichen K. bedeutet Knabe und M. Mädchen.) Dabei ist folgende Nomenklatur benutzt worden.

I. Temperament.
Phlegmatisch — verzagt — sanguinisch — jovialisch — begeistert — unbalanciert.

II. Intelligenz.

1. Allgemeines Begabungsurteil: wenig, normal, sehr intellektuell begabt.
2. Reaktionsgeschwindigkeit bei der Anrede: langsam — normal — rasch.
3. Aufmerksamkeit:
   a) betreffs ihrer Stärke: stark — normal — schwach.
   b) betreffs der unfreiwilligen Veränderlichkeit der Aufmerksamkeitsstärke: labil — stabil.
   c) betreffs der Elastizität der willensbetonten Einrichtungsfähigkeit: gelähmt — elastisch — flatternd.
   d) betreffs ihres Umfangs: eng — normal — weit.
   e) betreffs ihrer Verteilung: fixierend — fluktuierend.

Wo Unsicherheit in der Beurteilung vorlag, habe ich auf ein Urteil verzichtet.

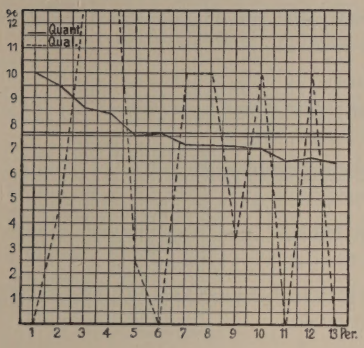
III. Emotionalität.

Affektlos — etwas affektbetont — affektiv — sehr affektbetont.

IV. Interesse.

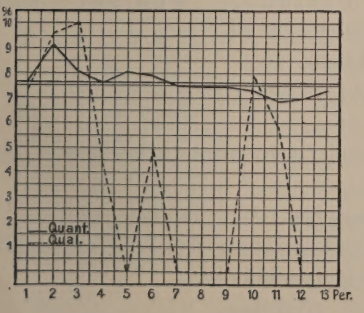
Mit allgemeinen Urteilen geschätzt.

Typ I. Vp. K 3.



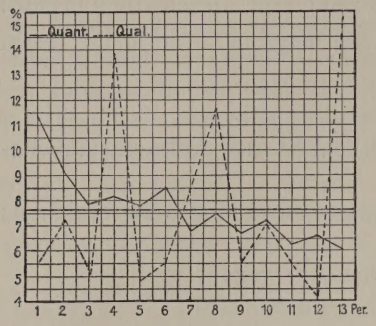
Das Diagramm zeigt: Rasche Adaptation, sicheren Arb.ansatz und ruhigen gleichförmig abnehmenden Arb.verlauf.
Alter 11 Jahre.
Temperament: jovialisch-phlegmatisch.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: sehr intellektuell begabt.
Reakt.geschwindigkeit: rasch.
Aufmerksamkeit: elastisch, fluktuierend, weit, stabil.
Sorgfältig arbeitend und reflektierend.
Emotionalität: etwas affektbetont.
Interesse: vielseitig, fortdauernd.

Typ I. Vp. M. 4.



Schwache Adaptation. Von der dritten Periode ungestörter und gleichförmiger Arb.verlauf. Keine bedeutende Leistungsabnahme.
Alter 9 Jahre.
Temperament: jovialisch, aber irritabel.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: sehr intellektuell begabt.
Reakt.geschw.: rasch.
Aufmerksamkeit: elastisch, fluktuierend, weit, stabil.
Emotionalität: affektiv.
Interesse: stark, vielseitig, fortdauernd.

Typ II: 1. Vp. K. 2.



Rasche Adaptation. Sicherer Arbeitsansatz. Große quant. Abnahme während der beiden ersten Perioden des unruhigen Arbeitsverlaufs. Von großem Interesse ist der regelmäßig rhythmische Arbeitsverlauf mit Zusammentreffen von Quant. Max. und Fehlermax. in den 4, 8 und 10 Perioden.

Alter 10 Jahre.

Temperament: begeistert.

Intelligenz:

Allgem. Urteil: normal intellektuell begabt.

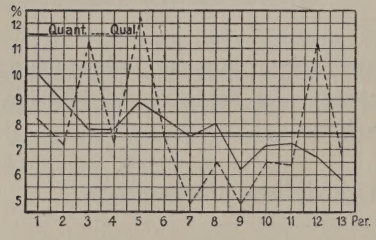
Reaktionsgeschw: rasch.

Aufmerksamkeit: elastisch, fluktuierend, eng, labil.

Emotionalität: affektiv.

Interesse: flüchtig, auf Spiele ohne Regeln, ungeordnete Leibesübungen und Mechanik gerichtet.

Typ II: 1. Vp. M. 5.



Das Diagramm registriert: rasche Adapt., diskontinuierlichen Arb.verlauf. Von 7.—11. Periode ist ein rhythmischer Wechsel der Perioden zu bemerken, einerseits Perioden mit mehr und schlechterer Arbeit, andererseits Perioden mit weniger und besserer Arbeit.

Alter 10 Jahre.

Temperament: jovialisch.

Intelligenz:

Allgemeines Urteil: normal — wenig intellektuell begabt.

Reaktionsgeschw.: rasch.

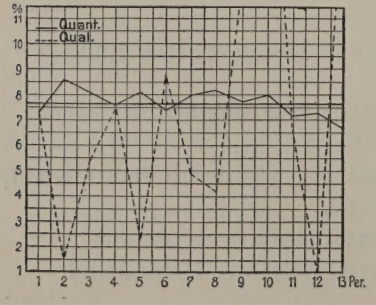
Aufmerksamkeit: flatternd, fluktuierend, eng, labil.

Emotionalität: affektiv.

Interesse: stark, fortdauernd, einseitig auf praktisch-hauswirtschaftliche Beschäftigungen gerichtet.

Besondere Merkmale der Kurve: schwache Adapt. Deswegen die Steigerung im Anfang. Geringe Leistungsabnahme. Bemerkbar ist die Periodizität des Arb.verlaufs. Perioden mit mehr und besserer Arbeit wechseln mit Perioden weniger und schlechter Arbeit ab.

Typ II: 2. Vp. K. 4.



Alter $10^1/_2$ Jahre.

Temperament: phlegmatisch.

Intelligenz:

Allgem. Urteil: sehr wenig intellektuell begabt.

Reaktionsgeschw.: sehr langsam.

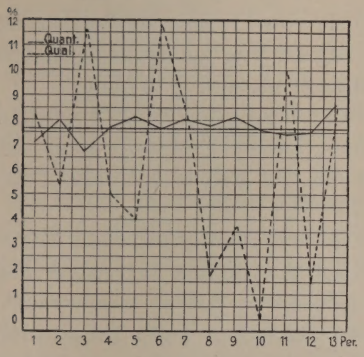
Aufmerksamkeit: gelähmt, fixierend, eng, labil.

Unreflektiert, nachlässig.

Emotionalität: affektlos.

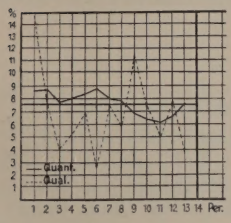
Interesse: Müßiggang.

Typ II: 2. Vp. M. 11.



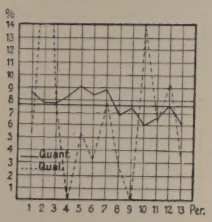
Sehr langsame Adapt. Im einzelnen diskontinuierlicher mit geringem totalen Absinken der Arbeitsfähigkeit.
Alter 10 Jahre.
Temperament: begeistert — jovialisch.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: normal intellektuell begabt.
Reaktions.Geschw.: rasch.
Aufmerksamkeit: flatternd, fluktuierend, eng, labil.
Emotionalität: sehr affektbetont.
Interesse: Musizieren.

Typ II: 3. Vp. K. 6.



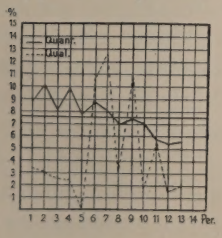
Rasche Adapt. Periodischer Arb.verlauf mit relativ großen Schwankungsperioden. Max. in den 2, 6 und 13 Perioden.
Alter $10^1/_2$ Jahre.
Temperament: jovialisch-begeistert.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: normal intellektuell begabt.
Reaktionsgeschw.: normal.
Aufmerksamkeit: elastisch fluktuierend, eng labil.
Emotionalität: etwas affektbetont.
Interesse: kein ausgeprägtes.

Typ II: 3. Vp. M. 2.



Rasche Adapt. Im großen und ganzen rhythmischer Verlauf mit größeren Max. in den 5, 7 und 12 Perioden. Die Kurve ist derjenigen der Vp. K. 6 recht ähnlich, aber durch steilere weniger abgerundete Veränderungen gekennzeichnet.
Alter 10 Jahre.
Temperament: begeistert.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: normal intellektuell begabt.
Reaktionsgeschw.: normal.
Aufmerksamkeit: flatternd, fluktuierend, eng, labil.
Emotionalität: sehr affektbetont.
Interesse: Erzählende Lehrgegenstände.

Typ III: Vp. K. 5.



Recht schwache Adapt. Unsicherer Arbeitsansatz. Erst von der 6. Per. an etwas ruhiger Arbeitsverlauf. Sehr starke lokale Leistungsabnahme. (Größte der Klasse.)
Alter 10 Jahre.
Temperament: jovialisch-phlegmatisch.
Intelligenz:
Allgem. Urteil: wenig — normal intellektuell begabt.
Reaktionsgeschw.: langsam.
Aufmerksamkeit: flatternd, fluktuierend, eng labil.
Emotionalität: affektiv. Interesse: Ackerbauarbeit.

d) Der Übungseffekt.

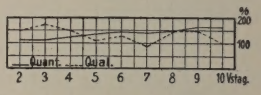
Außer der Beziehung der Vp. zur Versuchsarbeit von Periode zu Periode ist es von Interesse, ihr Verhalten zur Arbeit von Tag zu Tag zu beobachten mit besonderer Rücksicht auf die Rechenfertigkeitssteigerung durch Übung.

Bei Berechnung des Diagramms in bezug auf die Übungsfortschritte wurden die Ausgangswerte dem Protokoll II entnommen. Dieses Protokoll zeigt die absoluten Totalsummen sowohl der Additionen als der Fehler individuell für jeden Versuchstag.

Um eine Registrierung der quantitativen Steigerung der geleisteten Arbeit zustandebringen zu können, wurde die Anzahl der Additionen für jeden Tag in Prozenten von der am ersten Versuchstag geleisteten Arbeit ausgedrückt. Auch die Fehlleistungen wurden nach den Werten des ersten Tages prozentuell berechnet. Sie mußten doch vorher in Relation zu der gleichzeitig geleisteten quantitativen Steigerung gebracht werden. Das tägliche Fehlerprozent wurde in Prozenten von dem Fehlwert des ersten Tages ausgedrückt. Direkt auf den in der Weise erhaltenen Werten wurden die beiden Kurven des Übungszuwachses aufgebaut.

Die Mittelkurve der Knaben zeigt folgendes:

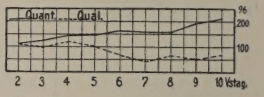
Die Übung wirkt bei fortlaufender schriftlicher Rechenarbeit, wie sie hier durchgeführt worden ist, auf die **quantitative** Leistungsfähigkeit **steigernd** ein. Die **qualitative** Verbesserung ist weit **geringer.**



Mittelkurve der Knaben über den Übungseffekt.

Die Mittelkurve der Mädchen zeigt dieses Resultat:

Die Übung scheint nach dieser Untersuchung die Leistungsfähigkeit der Mädchen **quantitativ zu vermehren und qualitativ zu verbessern.**



Mittelkurve der Mädchen über den Übungseffekt.

Die qualitative Verbesserung der Rechenfertigkeit durch Übung ist größer bei den Mädchen als bei den Knaben.

Wahrscheinlich liegt in diesem Ergebnis der Ausdruck des Unterschiedes zwischen konstitutiven männlichen und weiblichen Geisteseigenschaften begründet.

Aus den Übungskurven geht außerdem hervor, daß die Steigerung der Leistungsfähigkeit nicht gleichmäßig nach einer geraden Linie, sondern etappenweise vor sich geht. In beiden Kurven scheint die erste Stagnation des Übungszuwachses auf dem sechsten Versuchstage lokalisiert. Von dem achten Versuchstag an beginnt eine neue Steigerung.

e) Schlußwort.

Die Untersuchung zeigt u. a., daß das Verhalten der Schulkinder zur Arbeit so vielartig differenziert ist, daß man die Behauptung machen kann: **Fast jedes Kind hat seinen eigenen Arbeitsstil,** obschon der Verlauf der Arbeit verschiedene gemeinsame Züge aufweisen kann. Dabei spielt oft die rhythmische Periodizität eine große Rolle. Ferner besteht ein Unterschied zwischen männlichem und weiblichem Arbeitsstil beim schriftlichen Rechnen. Die Leistung der Knaben wird durch Ermüdung sowohl quantitativ als qualitativ verschlechtert, diejenige der

Mädchen nur quantitativ verschlechtert. Die Knaben scheinen eine größere Ermüdungsfestigkeit zu besitzen als die Mädchen. Die Übung wirkt bei schriftlichem Rechnen auf die Leistungsfähigkeit steigernd ein. Bei den Knaben ist jedoch die quantitative Verbesserung größer als die qualitative. Die qualitative Verbesserung der Rechenfertigkeit durch Übung ist bei den Mädchen größer als bei den Knaben.

Die Frage über die Anpassung der Arbeit in der Schule nach dem individuellen, persönlichen Arbeitsstil der Jugend ist eine von den größten Aufgaben der psychologisch orientierten Pädagogik der Gegenwart.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das Leipziger Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres

Entgegnung auf die Beurteilung durch Dr. Zietz[1]

Isoliert von der Gesamtarbeit und dem Gesamtwirken des Institutes betrachtet, wäre der Kritik von Dr. Karl Zietz (Hamburg) an unserem „Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres" in etwas abgeschwächter Form vielleicht zuzustimmen. Aber aus zwei Gründen trifft die Allgemeinkritik nicht das Richtige.

I. Wir haben uns selbstverständlich vor Erscheinen des Testheftes Gedanken gemacht, die alle die Punkte betrafen, die in der Kritik gestreift sind. Das Institut steht mit dem größten Teil der psychologisch interessierten Lehrer Sachsens und großer Teile Deutschlands in Verbindung. Wir konnten daher mit Recht annehmen, daß wir nicht dahingehend verstanden werden würden, als wollten wir ein Hilfsmittel zur alleinigen Auslese der Begabten bieten. Wir wissen, daß die Zahl derer, die in einer Testserie das Allheilmittel sehen, immer kleiner wird. Wir mußten in dieser Zeit finanzieller Nöte auf jede Erweiterung der Anweisung verzichten. Unser Standpunkt ist auf Seite 5 der Anweisung, Absatz 2, wenn auch nur kurz, so doch klar, eindeutig und unmißverständlich dargelegt: „Wichtig sind vor allem Willensleben und Charakter. Diese Faktoren beurteilt der Lehrer durch Beobachtung. Das Ergebnis der Testprüfung erhält vollen Wert erst durch seine Verbindung mit dem Lehrerurteil." Seit etwa 12 Jahren redet das Institut einer intensiven Beobachtung des Schülers das Wort. Die Richtlinien zur Begutachtung von 10jährigen haben bahnbrechend in ganz Deutschland gewirkt, sind in vielen Teilen Deutschlands entweder in Originalform oder nachgeahmt in amtlichem Gebrauch. Sie erschienen vor kurzem in 5. veränderter Auflage. Ebenso sind unsere Beobachtungsbogen und Hilfsmittel weit verbreitet. Ferner verweisen wir auf Seite 55/57 der Anweisung (Ergänzungsblatt zur Weiter-

[1] Anm. der Schriftleitung. Die Antwort des Herrn Burkersrode bezieht sich nicht nur auf die kurze Kritik der Herrn Zietz in dieser Zeitschrift (Heft 4/5 S. 187), sondern auch auf eine längere Darlegung desselben Verfassers, die dem Leipziger Institut im Manuskript bekannt gegeben war und demnächst in der „Deutschen Schule" erscheinen wird.

beobachtung der mit dem Testheft geprüften Schüler). So ordnet sich das Testheft nicht nur in der Gesamtarbeit des Institutes, sondern auch im Bewußtsein der interessierten Lehrerschaft selbstverständlich als ein Hilfmittel unter vielen anderen ein zur Begutachtung eines Schülers.

II. Bei der praktischen Anwendung des Testheftes ist ein „Mißbrauch" ausgeschlossen, denn nirgendwo ist eine ausschließliche Verwendung des Testprüfungsergebnisses möglich. In Sachsen (aber auch in anderen Teilen Deutschlands) vollzieht sich die Auslese der Befähigten auf Grund folgender Unterlagen:

1. Schulzensuren,
2. Leistungsprüfung,
3. Ausführliches Gutachten des Lehrers,

und erst als 4. Punkt tritt das Testprüfungsergebnis als Teilfaktor bei der Urteilsfindung auf.

Im einzelnen:

1. Es wird behauptet, die Leipziger Eichung stütze sich nur auf massenstatistisches Material. Das stimmt nicht, es haben im Gegenteil unfangreiche Erörterungen mit den Klassenlehrern der geprüften Klassen stattgefunden. Wir geben zu, daß man zu der obigen Annahme kommen konnte, da darüber Angaben in der Anweisung nicht zu finden sind. Immerhin war zu bedenken, daß es sich bei dem Heft ausschließlich um die technische Anweisung zur Durchführung der Prüfung handelt. Wir bedauern selbst sehr, daß es infolge finanzieller Schwierigkeiten nicht möglich war, die Erarbeitung des Heftes, die Darstellung der Vorversuche (an 500 Kindern), die theoretische Grundlegung zu veröffentlichen.

2. Die Dauer von 2½ Stunden ist gewiß reichlich. Von Ermüdung der Kinder sprechen wohl eine Reihe von Prüfungsprotokollen, nirgends aber von „Prüfungsnervosität", nicht einmal die Protokolle der Lehrer, die Kinder des Leipziger Krüppelheims prüften. Außerdem ist die Wirkung der Ermüdung in den Eichzahlen erfaßt, bei Leistungsprüfungen nicht.

3. Die Untersuchungen, die das Institut im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Testheftes für die Minderbegabten an etwa 2000 Kindern vornahm, die Vorversuche zur Erarbeitung des in Frage stehenden Testheftes, sowie Vorarbeiten zu einer psychologischen Kenntnisprüfung belehrten uns eindeutig, daß Tests mit freier Arbeitszeit in viel höherem Maße abwegige Urteile zulassen als Prüfungen mit gebundener Arbeitszeit. Namentlich die Schüler, die an Einzelheiten, einzelnen Schwierigkeiten hängen bleiben, sind dabei wesentlich benachteiligt. (Siehe auch die einschlägigen Arbeiten von Düker und Poppelreuter.) Selbst wenn der Vorwurf der „rezeptiven Arbeitsweise" voll zutreffen sollte, dann wäre er zunächst auf den Schulunterricht zu richten, der überwiegend rezeptive Einstellung verlangt. Das Testheft ist ein Hilfsmittel zur praktischen Auslese. Wenn aber Prüfungsergebnisse mit Eichzahlen verglichen werden sollen, dann kann auf Exaktheit nicht verzichtet werden.

4. Zu den übrigen Punkten der Kritik: Die Krise in der Bewertung der Testmethoden ist noch nicht beendet. Das haben klar die Erörterungen auf der VII. Internationalen Psychotechnischen Konferenz ergeben. Auch heute sind Testprüfungen, sogar mit Einzeltests, noch nicht verfemt. Vor uns liegt eine Arbeit aus dem Hamburger Institut: Betti Katzenstein, Die eignungspsychologische Erfassung des Arbeitscharakters (Ztschr. f. angewandte Psychologie, Bd. 41,

1932). Es werden dabei verwendet 4 Einzeltests, 3 Arbeitsproben. Dazu tritt eine umfassende Beobachtung der Prüflinge.

Mit anderen Worten: Man sammelt vielseitig und umfassend Symptome und trägt sie zu einer Gesamtschau (einschließlich Analyse und Deutung) zusammen. Unser Testheft nimmt in diesem Prüfkomplex die Rolle der Einzeltests ein. Die Schulleistungen stellen bei den 10jährigen die Arbeitsproben dar. Ihr Ergebnis sind die Schulzensuren. Dazu tritt die Beobachtung durch den Lehrer. Die Gesamtschau unter Berücksichtigung aller Symptome, der Bezug auf die Gesamtpersönlichkeit erfolgt im amtlich vorgeschriebenen Gutachten. So ist schon durch die Wirklichkeit der Schulpraxis der Testprüfung die ihr zukommende Stellung angewiesen. Wir wissen, daß die präzise Formulierung des „Symptomwertes" der Einzeltests z. T. recht fraglich ist. Die Benennung der Tests ist auch nicht das Wichtigste. Einesteils werden mit jedem Einzeltest bestimmte Seiten der personalen Einheit erfaßt, „wir prüfen einen einheitlichen personalen Akt, der uns auf eine personale Fähigkeit oder Unfähigkeit schließen läßt". „Man wird aber eine größere Reihe von verschiedenartigen Tests sehr wohl für die Aufstellung von Diagnosen und Prognosen verwerten können."[1] Anderenteils: Wenn man die meist recht komplexen Leistungen bedenkt, die in einer Anzahl Einzeltests unseres Heftes verlangt werden, dann stimmt wohl ohne weiteres, was W. Stern in dem genannten Vortrag sagt: „Und das Ergebnis der Gesamttestreihe ist dann nicht ein Nebeneinander von Elementen, sondern ein System von lauter verschieden gelagerten und zentrierten Querschnitten durch die tätige Persönlichkeit" (66/67). Wenn weiterhin, wie wir ausführten, Einzelergebnisse wie Gesamturteil den ihnen gemäßen Platz im Gutachten erhalten, dann dürfte die Gefahr, die der Kritiker sieht, wohl nicht zu befürchten sein. Dafür hat der Lehrer für sein manchmal recht subjektives Gesamtbild ein exaktes Kriterium. Das aber verlangt der Lehrer. Er weiß aber auch, wie er es zu werten hat.

Differenzen werden in Einzelergebnissen oder im Gesamturteil nicht zu vermeiden sein. Auch der Kritiker wird nicht behaupten wollen, nur vollkommen richtige Urteile abzugeben. Wir wissen, daß die Testreihe in richtigem Sinne angewendet wird. Viele Lehrer sagten uns beim Auftreten von Differenzen, daß sie jetzt wüßten, welche Seiten der Schülerpersönlichkeit einer genaueren Beobachtung zu unterziehen seien. Aus dem vom Kritiker in einem einzigen Satze mitgeteilten Differenzbeispiel läßt sich nicht viel entnehmen. Die Note untermittel in Auffassung und Aufmerksamkeit könnte richtig sein, denn gerade logisch Denkende weisen oft einen recht geringen Auffassungsumfang auf. Nur aus vielen, ausführlich mitgeteilten Beispielen läßt sich ein ganzheitliches Urteil fällen.

Dies gilt auch für die vom Kritiker in anderem Zusammenhang mitgeteilten Beispiele seiner Nachuntersuchung an dreißig Schülern, von denen für fünfzehn eine ausführliche psychologische Charakterisierung vorlag. Wir stellen zunächst fest, daß die gefundenen Differenzen gar nicht so erheblich sind, ja z. T. gar keine zu sein scheinen. Ferner: für den nicht Eingeweihten sind die vom Kritiker gleichfalls angewandten Gesamturteile: „Begabung unterdurchschnittlich", „Begabung gut"— namentlich dann, wenn sie zu unseren Gesamturteilen in Beziehung

[1] Stern, „Persönlichkeit und Testmethode" in Utitz, Jahrbuch der Charakterologie Bd. VI, 1929. S. 66.

gesetzt werden — keine Grundlage für ein objektives Urteil über Wert oder Unwert unseres Testheftes. Weiterhin ist es nicht angängig, Einzelsymptome unserer Prüfung Gesamtcharakteristiken der Hamburger Untersuchung gegenüberzustellen. Auch der blindeste Verfechter von Testmethoden ist, gerade heute, nicht mehr der Meinung, mit einer Testprüfung Gesamtverhaltensweisen zu erfassen, vor allem die so oft entscheidenden Willens- und Gefühlsfaktoren. Vor einer solchen Einschätzung ist gerade das Institut in den Augen der Lehrerschaft gefeit. Der Kritiker treibt auch „Funktionsanalyse". Er spricht von Auffassen, Arbeitstempo, von sprachlich-logischer Begabung usw. Man wird wahrscheinlich auch nach Überwindung der Krise nicht umhin können, Funktionsanalyse zu treiben und Gesamturteile abzugeben, vor allem bei Ausleseverfahren.

Wenn nun, wie im Falle unseres Testheftes,

1. die quantitative und qualitative Durchprüfung an einem überaus großen Material in den meisten Fällen Richtigkeit des Gesamturteiles ergibt,

2. die Testmethode elastisch in den Prüfkomplex eingebaut ist (wie wir oben anführten),

3. das Testprüfungsergebnis sinngemäß bewertet und eingegliedert wird, wie es tatsächlich geschieht,

dann sieht der Kritiker Gefahren, die nicht bestehen, und es kann das Ansehen der Psychologie in den Augen der Lehrerschaft kaum diskreditiert werden.

(gez.) Johannes Burkersrode.

★

Bremer Institut für Jugendkunde.

Dem 22. Jahresbericht, erstattet von Dr. Th. Valentiner, entnehmen wir:

Die Arbeiten des Instituts für Jugendkunde bewegten sich in den drei Richtungen, die es seit seiner Gründung im Jahre 1911 ständig verfolgt hat.

1. Die Eignungfeststellung für Schule und Beruf. Wir stellten auch im letzten Jahre für jeden in die Sexta aufgenommenen Schüler das Grundschulurteil und das spätere Urteil der höheren Schule nebeneinander und teilten dem Grundschullehrer den Befund mit. Diese vom Institut bearbeiteten Bewährungslisten helfen mit, den Blick des Grundschullehrers für die Anforderungen zu schärfen, die die höhere Schule stellt und erhöhen dadurch den Wert seines Urteils über die Leistungsfähigkeit seiner Schüler. Kein Zweifel, daß dank den Bewährungskontrollen der letzten Jahre das Eignungsurteil des Grundschullehrers an Sachverständigkeit gewonnen hat. Wie groß die Abweichungen der Grundschulurteile von den Urteilen der höheren Schule noch vor sechs Jahren waren, ersehen wir aus einer im Berichtsjahr durchgeführten Untersuchung über das Examenswesen, die wir auf Veranlassung und mit Unterstützung des Carnegie-Instituts in Amerika ausführten. Es handelt sich hierbei um die im Jahre 1927 an etwa 2000 bremischen Grundschülern vorgenommene Begabungsprüfung. Das nach der Begabungsprüfung beste Viertel der in Sexta Aufgenommenen hat zu 98 Prozent die höhere Schule glatt durchlaufen, während das nach dem Urteil der Grundschule beste Viertel mit 72 Prozent weit hinter diesem Schulerfolge zurückgeblieben ist. — Die schriftlichen Prüfarbeiten der Sextaanwärter wurden auch im vergangenen Jahre für statistische Zwecke

und zur Beurteilung der Prüfaufgaben durchgearbeitet. Ferner bestimmten wir den prognostischen Wert der schriftlichen Prüfarbeiten für den Erfolg in der höheren Schule. Er lag für den Jahrgang 1927 etwa in der Mitte zwischen dem Ergebnis der Begabungsprüfung und dem Grundschulurteil. Für Einzelheiten sei verwiesen auf die in dem Carnegieinstitut demnächst erscheinende Veröffentlichung. Doch möchte ich hier eines der praktischen Ergebnisse dieser Untersuchung anführen: Es ist ein törichtes Gerede, wenn man sagt, daß sich die Begabung eines Kindes von Jahr zu Jahr ändert, und daß man beim 10jährigen Grundschüler nichts Sicheres über seine Eignung für die höhere Schule voraussagen kann. Gewiß kommt es häufig vor, daß ein Kind durch übermäßigen Drill anfangs mitkommt und später versagt (das Umgekehrte ist selten). Aber auf die Dauer zeigen sich die Kinder ihrer Begabung entsprechend, während die Schwankungen der Schulleistungen in dem körperlichen Befinden, in Milieueinflüssen und in den Willenseigenschaften begründet sind. Unsere Untersuchung hat ergeben, daß ein Sextaner, der bei einer Testprüfung, wie sie jene 2000 Kinder gemacht haben, gute Ergebnisse erzielt, für den Besuch der höheren Schule voll geeignet ist. Dies zeigt, wie eng praktische und wissenschaftliche Arbeit auf diesem Gebiet verbunden sind und welche wertvollen Dienste wir Eltern, die über die Begabung ihrer 10jährigen im Zweifel sind, in solchen Fällen leisten können.

Die 2. wichtige Übergangsstelle findet sich am Ende der Volksschulzeit. Hier ist nicht ein Abschluß in der Erziehung erreicht — wie sollte dies beim 14jährigen möglich sein — sondern es gilt, die Erziehung richtig weiterzuführen, und zwar soll der berufsuchende Jugendliche in einer seinen Fähigkeiten und seinem Können gemäßen Berufsarbeit den Willen stählen und Auge, Hand und Geist in der Lehrlingswerkstätte schulen. Seit einer langen Reihe von Jahren sehen wir unsere Arbeit darin, den Werken und Firmen, die bei uns prüfen lassen, bei der Auswahl, Unterweisung und Beobachtung neuer Lehrlinge zu helfen. Wird hier nicht planmäßig vorgegangen, so besteht die Gefahr, daß das zunichte wird, was durch Erziehung in Haus und Schule erreicht oder nur halb vollendet wurde. Deshalb stellen wir nicht nur die Fähigkeiten der Jugendlichen fest, sondern kennzeichnen auch ihre Willenseigenschaften in einem Gutachten so, daß gleich die richtige Unterweisung und Erziehung einsetzen kann. Der psychologischen Untersuchung lassen wir eine Kenntnisprüfung vorausgehen, da das Leistungsniveau der Volksschulen außerordentlich verschieden und der Maßstab für die Beurteilung der Leistungen nicht einheitlich ist.

Das Schicksal Tausender von Jugendlichen, die durch unsere Hände liefen, haben wir, soweit es uns möglich war, in der Praxis weiterverfolgt. Nur der Erfolg in der Praxis entscheidet über Wert und Unwert des Prüfverfahrens. Zu unserer großen Freude hat eine im Berichtsjahr ausgeführte größere Untersuchung, die wir auf Wunsch des Reichskuratoriums für Wirtschaftlichkeit diesem zur Veröffentlichung zugeschickt haben, aufs Neue bestätigt, daß wir auf dem richtigen Wege sind. Hier nur ein Ergebnis: Bei den 3 großen Werken: Atlas-W., Deschimag und Francke-W., die uns seit 12 Jahren ihre Lehrlinge zur Eignungsprüfung schicken und die Einstellung von dem Ergebnis abhängig machen, wurden in den Jahren 1926—28 bei insgesamt 525 zwecks Einstellung Geprüften 6,5 Prozent abgewiesen. Von den eingestellten Jugendlichen versagten während der 4jährigen Lehrzeit insgesamt 4,1 Prozent; 2 Prozent versagten in den Lei-

stungen und 2 Prozent wurden wegen ihres Verhaltens (Schwänzen, Diebstahl) entlassen. Mit einem solch kleinen Prozentsatz von Versagern wird wohl immer zu rechnen sein, da sowohl bei den Leistungen als auch bei dem Verhalten äußere nicht voraussehbare Umstände entscheidend mitwirken können.

2. Die jugendkundliche Arbeit schloß sich eng an alle im Institut ausgeführten praktischen Arbeiten und Untersuchungen an. Außer den erwähnten Untersuchungen für das Carnegieinstitut und das Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit kamen die für die vergriffene 2. Auflage „Auslese für die höhere Schule" (Beiheft 28 zur Zeits. f. ang. Psychologie) notwendigen Vorarbeiten zum Abschluß, so daß der Druck beginnen kann. — Unsere Mittel erlaubten nicht, wie in früheren Jahren eine Reihe auswärtiger Dozenten zu Vorträgen zu berufen. Wir beschränkten uns im Berichtsjahr auf einen Doppelvortrag des Universitätsprofessors F. Krueger (Leipzig). Krueger knüpfte an seine vor 3½ Jahren für unser Institut gehaltenen Vorträge an und bot uns wieder eine Fülle wertvoller Ideen und Anregungen, die unsere Arbeit befruchten werden. — Auf dem im September vorigen Jahres in Kopenhagen veranstalteten Psychologenkongreß sprach der Institutsleiter über „Zeichnerisches Gestalten 10—14jähriger". Das Untersuchungsmaterial (etwa 2000 Illustrationen) hierzu hatten etwa 80 Schüler des Alten Gymnasiums in Bremen geliefert. — Wie alljährlich stand das Institut Bremischen Interessenten (Einzelpersonen und Klassen reiferer Jugendlicher) sowie auswärtigen Besuchern und Ratsuchenden zur Beratung und Führung offen. Die mündlichen Beratungen und Führungen erfolgten kostenlos.

3. Die Jugendschriftenfrage haben wir in den letzten Jahren zurückstellen müssen. Sie muß wieder voll einsetzen. Denn der Bekämpfung von Schund und Schmutz, die zum Segen unserer Jugend jetzt wieder energisch einsetzt, muß die Verbreitung des guten Jugendbuches unter der Jugend und in der Familie zur Seite stehen. Dabei haben wir oft betont, daß die ästhetische Wirkung des Buches auf unsere Jugend gegenüber der sittlichen und charakterlichen sehr gering anzuschlagen ist (vgl. „Von der seelischen Wirkung des Buches" J. W. 31, 1926). Es gilt das psychologisch Gewonnene in die Tat umzusetzen und durch das Buch das Deutsche im Kinde, im Jugendlichen und in der Familie stark werden zu lassen.

* *

Schrifttum.

Just, Günther: Erziehungsprobleme im Lichte von Erblehre und Eugenik. Berlin-Bonn 1932. Dümmler. 49 S. 2.50 M.

Es ist zu begrüßen, daß mit dieser Veröffentlichung ein Referat weiteren Kreisen zugänglich geworden ist, das der Verfasser im wissenschaftlichen Ausschuß der Berliner Gesellschaft für Eugenik erstattet hat. Just ist ja als ein Fachvertreter erbbiologischer Forschungen und ihrer eugenischen Anwendungsbereiche bekannt, der in vielfältiger und tiefdringender Weise mit den theoretischen Problemen und den praktischen Aufgaben der Seelenkunde und des Erziehungslebens verbunden ist. Diese dankenswerte Mittlerrolle zwischen dem pädagogisch-psychologischen und dem vererbungswissenschaftlich-eugenischen Felde übt er auch in der vorliegenden Schrift mit bewährter Gründlichkeit und Ergiebigkeit aus. Einleitende erkenntniskritische Erwägungen über die Zuständigkeit biologischer Erkenntnis bei den grundlegenden Fragen der Erziehung haben heute aktuelle Bedeutung. Die Arbeit nimmt in drei Hauptabschnitten zu Fragen der Erziehungsmöglichkeit, der Erziehungsziele und der Erziehungseinrichtungen vom Boden der Erbbiologie und der Erbpflege aus Stellung. Für die einführende Lektüre ist die Schrift dank ihrer sehr regen und bestens unterrichteten Auseinandersetzung mit dem einschlägigen neueren

Schrifttum besonders geeignet. Auf die in einem Anhange in knapper leitsatzmäßiger Formulierung beigegebenen pädagogisch-eugenischen Forderungen näher einzugehen, ist hier nicht der Ort. Dazu wird ein ausführlicherer Sammelbericht demnächst Gelegenheit bieten.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Jörns, Emil: Erziehung zu eugenischer Lebensführung als Aufgabe der Volksschule. Berlin 1933. Alfred Metzner. 70 S. 1.90 M.

Die Schrift ist ein wertvoller Beleg dafür, wie ein in der Praxis der Volksschularbeit stehender Erzieher von den Forschungen berührt worden ist, die auf einen breiteren Ausbau der biologischen Grundlagen einer pädagogischen Menschenkunde hinzielen. Wer zu der Betrachtungsweise der Eugenik und zu ihren pädagogischen Folgerungen erstmalig einen Zugang sucht, wird durch die vorliegende Arbeit zu weiterführenden Studien gut angeregt und in der erziehungspraktischen Auswertung der Leitgedanken einer „Erbpflege" auf Grund vielseitiger Erfahrungen des Verfassers bestens gefördert werden. Das Gebiet der Familienkunde wird in einem Abschnitte besonders herausgestellt, der auch eine glückliche Vereinigung des an reichen eigenen Beobachtungen geschulten Blickes und reger theoretischer Interessen verrät. Der Fachforschung leistet die Schrift den Dienst, ihr zu zeigen, daß sie mit ihren Bemühungen um die Klärung der biologischen Voraussetzungen an der Förderung wichtiger Fragen der Volkserziehung vielfältig Anteil hat.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Lottig, Heinrich: Hamburger Zwillingsstudien. Anthropologische und charakterologische Untersuchungen an ein- und zweieiigen Zwillingen. Leipzig 1931. Barth. 122 S. 8.— M.

Der Verfasser leistet mit den in diesem Beihefte der Zeitschrift für angewandte Psychologie vorgelegten Untersuchungen der pädagogischen Anthropologie den wichtigen Dienst, die Tragweite der „Elitemethode" neuerer Erblehre (der Zwillingsforschung) im Problembereiche der Charakterologie aufzuhellen. Die mit einem reichen Material exakter Erhebungen unterbaute Studie hat die für die Grundlegung der Erziehungswissenschaft höchst bedeutsame Ermittlung der Modifikationsbreite der einzelnen Bereiche der menschlichen Persönlichkeit zum Kernproblem. Im Anschluß an Klages werden der Stoff, die Artung und das Gefüge des Charakters gesondert untersucht. Für die Anwendung der Graphologie auf die Zwillingsforschung wird dabei ein beachtlicher Ansatz gewonnen. In allen drei Bereichen wird festgestellt, daß das genisch Bedingte den überwiegenden Anteil ausmache. Die stets spürbare Orientierung des Verfassers an den theoretischen Grundfragen und praktischen Aufgaben der Erziehung läßt ihn Übersteigerungen der erbbiologischen Befunde vermeiden. Bei aller Betonung der Rolle des Genotypischen bleibt den modifikatorischen Einflüssen und damit der Erziehung ein Spielraum gewahrt. Für den Pädagogen ist es aufschlußreich, die „Leitung und Erziehung" als eine „dringende und lohnende Aufgabe" so auch vom Standpunkte der neueren Erbforschung begründet zu sehen. Daß die Zwillingsforschung im Rahmen einer die biologischen Voraussetzungen stärker berücksichtigenden pädagogischen Menschenkunde nicht übersehen werden dürfte, wird durch Lottigs Buch überzeugend dargetan. Es mündet so in den Zug der Forschungen mit ein, die dem neuen volkserzieherischen Wollen die Grundlagen sachlicher Einsicht erweitern helfen.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Ruth Weiland, Die Kinder der Arbeitslosen. Schriftenreihe des Deutschen Archivs für Jugendwohlfahrt. Heft 11. Eberswalde-Berlin 1933. 68 S. 2.60 M.

Die Schrift stützt sich auf ein umfangreiches Material, das auf dem Wege der Umfrage durch die Deutsche Zentrale für freie Jugendwohlfahrt gesammelt wurde. Es umfaßt Mitteilungen, Berichte und Gutachten von Lehrern, Ärzten, Fürsorgerinnen, Jugendpflegern, Sozialbeamten, Gesundheits- und Wohlfahrtsbehörden. Verarbeitet wurde es in den drei Richtungen: Einfluß der Arbeitslosigkeit auf die Gesundheit der Kinder, Rückwirkungen auf die geistige Entwicklung und Leistungsfähigkeit, Seelische Reaktion und Einstellung zur Gemeinschaft.

Die Verfasserin zeichnet ein Bild, das tief im Schatten liegt und in das auch nicht spärliche Lichter fallen, wie man sie wohl erwarten dürfte. Sollte z. B. nicht ein arbeitsloser Vater, ganz der Familie gegeben, sich mit besonderem Bedachte der körperlichen, geistigen und seelischen Pflege seiner Kinder widmen, so daß wohltätige Wirkungen sichtbar würden? In der Tat konnte ich dies an einzelnen Fällen persönlich feststellen, und darin erneut bestätigt finden, wie auch im Hause der Armut und Not die Kinder mit rührender elterlicher Liebe umhüllt werden und wie zugleich auch ein gesunder pädagogischer Instinkt richtige Erziehungswege beschreitet. Das Material aber, das Ruth Weiland zur Bearbeitung

vorlag und das offenbar überwiegend auch nicht nach wissenschaftlichen Ansprüchen erhoben und geprüft ist — es finden sich in ihm fast keine Unterlagen für zahlenmäßige Auswertungen —, berichtet einzig von tiefgreifenden Schädigungen. Vielleicht, daß die Umfrage den Blick einseitig lenkte, vielleicht aber auch, daß durch die äußere und innere Not des Elternhauses im allgemeinen jene vermuteten günstigen Einflüsse denn doch nicht oder nur schwach wirksam werden.

Am sichersten zu erfassen ist, wie die im Gefolge der Arbeitslosigkeit auftretende wirtschaftliche Verelendung die Gesundheit der Kinder trifft, und zwar um so unentrinnbarer, je länger die Dürftigkeit des Lebens währt. Verkleinerung der Wohnung, unzureichende Beschaffung von Kleidern und Wäsche, ungenügender Gehalt und unzureichende Menge der Nahrung zeitigen für das sich entwickelnde Kind besonders im frühesten Alter schlimme Folgen. So wird u. a. über die Zunahme auch schwerer Fälle von Rhachitis von mehreren Stellen berichtet. Daß eine Zunahme der Erkältungen auftritt, führt man auf schadhaftes Schuhwerk zurück. Von 15 unter 21 Fürsorgeärzten ist die Zunahme der Schmutzkrankheiten bestätigt worden, wiewohl das Streben nach Sauberkeit unvermindert besteht: es fehlt an den Reinigungsmitteln.

Mit Tatkraft ist private und öffentliche Fürsorge am Werk, die Kinder Arbeitsloser mit leiblicher Pflege zu betreuen. Schwerer ist die Hilfeleistung in der Erziehungsnot. Keine Altersstufe bleibt in der geistigen und seelischen Entwicklung dem Einfluß der Arbeitslosigkeit entzogen. Das Kind erlebt das häusliche äußere und innere Elend in eigener Beeinträchtigung, es leidet unter dem Mißmut, der Bedrückung, der Reizbarkeit, Unbeherrschtheit und Verzweiflung der Erwachsenen. Selbst das Spiel wird Spiegel seiner Not. Hierüber liegen Feststellungen vor, die Regierungsrat Döpel im Jahre 1931 in allen thüringischen Kindergärten vornehmen ließ und die sehr zu denken geben. Von den durch Not zermürbten Eltern oft ungerecht behandelt oder vernachlässigt, findet man die jungen Kinder verschüchtert und in ständiger Furcht, gescholten oder geschlagen zu werden. Es mangelt offene Aufgeschlossenheit, sie zeigen sich geistig matt und unproduktiv im Spiel. Die verminderte Leistungsfähigkeit tritt später deutlicher als beim Kleinkind in der Schule zutage. Es ist ja zu verstehen, wenn Schüler, die zum Betteln, Hausieren und zu Gelegenheitsarbeit angehalten werden, abgespannt und interesselos zum Unterrichte kommen. Aufmerksamkeit, Fleiß, Ausdauer sinken immer weiter ab. Die häusliche Schularbeit leidet dazu noch unter den beengten Verhältnissen der Wohnung und der Stimmung im Hause. Wie sich in zahlenmäßiger Erfassung die Senkung der Leistung darstellt — bei Mädchen mehr noch als bei Knaben —, hatte früher schon A. Busemann in exakter Untersuchung aufgedeckt.

Am tiefsten wird aber unter der Erwerbslosigkeit der Eltern die charakterliche Entwicklung betroffen, allerdings nicht immer ausgesprochen schädlich. Unverkennbar ist eine zeitig auftretende Selbständigkeit und Entschlußkraft. Ganz auffällig bildet sich der Sparsinn heraus. Persönliche Wünsche — so zu Weihnachten — zielen auf Praktisches und sind bescheiden. Erfreulich stark ist der Wille zur Selbsthilfe entwickelt, birgt aber die Gefahr zu asozialer Entwicklung in sich. So findet sich die Bereitschaft zu Dienstleistungen außerhalb der Familie oft abhängig von einer Belohnung.

Was aus den Befunden über die Wirkung der Arbeitslosigkeit auf die Kinder nun familien-, schul- und volkspädagogisch folgert, ist in der kleinen Schrift inmitten der einzelnen Fragen wie im Vorwort, das Gertrud Bäumer geschrieben hat, gut herausgearbeitet. Allgemein: die nationale Bewegung wird eine dringende Aufgabe darin erkennen müssen, die im Volke und Staate geeinten Kräfte nicht zuletzt auch einzusetzen zum Schutze der gefährdeten Jugend, die inmitten des Millionenheeres der deutschen Arbeitslosen in der Erwartung eines glücklicheren Vaterlandes heranwächst.

Jena/Erfurt. Otto Scheibner.

Th. Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen. Vierte, stark erweiterte Auflage mit 5 Abbildungen. VIII und 176 Seiten. Langensalza 1931. Hermann Beyer & Söhne (Mann's Pädag. Magazin. Heft 916). Geh. 4.80 M., geb. 5.60 M.

Ziehens Darstellung der Pubertätserscheinungen war von Anfang an durch die starke Berücksichtigung der Umwälzungen im körperlichen Lebensgeschehen und der Abweichungen vom normalen Seelenleben gekennzeichnet. Beides ist für die Pubertätszeit von besonderer Bedeutung. Denn ohne die körperliche Auslösung sind die oft stürmischen seelischen Veränderungen nicht zu verstehen und die Grenzen zwischen dem normalen Verhalten und seinen krankhaften Abweichungen müssen gerade in diesem Entwicklungsstadium sorgfältig beachtet werden. Die Wirklichkeitsnähe des Psychologen Ziehen und seine Gabe der schlichten, klaren Darstellung sind weitere Vorzüge dieser Schrift. Sie wird in der neuen Auflage, die die bewährte Gliederung und Fassung beibehält, im einzelnen aber wesentliche Erweiterungen bringt, neue Freunde hinzugewinnen.

Jena. W. Peters.

Erbbiologie und Eugenik im Rahmen der pädagogischen Menschenkunde.

Von Arthur Hoffmann.

Ein kritischer Seitenblick, den der Verfasser einer grundlegenden Gesamtdarstellung der Eugenik auf „gewisse Lehren" richtet, „die alles Unglück nur von verfehlter Einrichtung der Umwelt herleiten und alles Heil von einer Umgestaltung der Umwelt erwarten",[1] scheint im besonderen der pädagogischen Psychologie der letzten Jahrzehnte zu gelten. Sie hatte in einigen Sonderdisziplinen, in denen ein bewundernswerter Reichtum der Fragestellungen und eine beachtliche Verfeinerung der Verfahrensweisen erreicht worden waren, die Berücksichtigung der äußeren Lebensräume und Schicksale der Persönlichkeit in den Vordergrund pädagogisch-menschenkundlicher Erörterungen gestellt. Das seelische Werden interessierte den Erzieher vor allem in seiner Abhängigkeit von Umwelteinflüssen, mochte es sich dabei um die Einwirkungen der dinghaften Umgebung oder um den Einfluß persönlicher Begegnungen handeln. Fand man doch nur zu häufig tief eingegrabene Spuren dieser Auseinandersetzungen mit der Umwelt, so daß man die Entwicklung der einzelnen Verhaltensweisen und die Gesamtprägung des Charakters im Guten wie im Schlimmen in das Spiel solcher formenden Einflüsse von „draußen" sich einordnen, ja sogar darin aufgehen sah. Einem derartigen „Glauben an die Allmacht des Milieus" war „das einzige, was man als Schranke der Erzieherarbeit anzuerkennen bereit war: die Umgebung, das Milieu, die soziologische Bedingtheit, die gesellschaftliche Lage des Kindes . . ."[2] Besonders die heilend-helfenden Bemühungen um die Führung gehemmter Menschen stießen bei der Klärung der „Vorgeschichte" der betreffenden Erziehungsschwierigkeit oft auf Erlebnisse, in denen Umwelteinwirkungen Anlaß zur Ausbildung entscheidender Wesenszüge gegeben zu haben schienen.

Sah man — solchen Einseitigkeiten theoretischer Deutungsmöglichkeiten verfallen — schließlich auch alle planvollen Erziehungsmaßnahmen sich im Grunde enthüllen als zielbewußte Besetzungen der Umwelt mit Dingen von Bildungseinfluß oder mit Personen von Bildungsmacht, so war einer „alles Heil von der Umwelt erwartenden" Pädagogik das ganze Feld freigegeben,

[1] Lenz, Fritz: Menschliche Auslese und Rassenhygiene. 2. Bd. von Bauer-Fischer-Lenz: Grundriß der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. 2. Auflage. München 1923, S. 336.

[2] Schlemmer, Hans: Vererbung und Erziehung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Jhrg. 25 (1924) S. 75f.

sowohl was die Seelenforschung, wie auch was die Menschenführung anging. Es sind — nicht nur in leichtfertiger Übersteigerung bestimmter Lehrmeinungen, sondern getragen von einem tiefen Ernst erzieherischer Verantwortung — Auffassungen vertreten worden, die in der Tat nur noch das durch äußere Eingriffe formbare Umweltgefüge als den Seelenraum anerkannten, um den eine pädagogische Menschenkunde sich zu kümmern habe. Am Sinn dieser grundsätzlichen Einstellung änderte sich nichts, ja er verschärfte sich oft nur, wenn man mit der Umwelterforschung die sorgfältige Versenkung in die intimsten Züge persönlicher Lebensschicksale verband. Je beharrlicher man sich in diesen Forschungsgebieten einnistete, um so mehr wurde man von der Berücksichtigung der Innenfaktoren eigenständiger Persönlichkeitsgestaltung abgedrängt. Alle dorthin zielenden Fragen weckten nur Bedenken: Was sollte es für die erziehungswissenschaftliche Erkenntnis und für die erzieherische Praxis fruchten, wenn die pädagogische Anthropologie neben der Umwelt, in der die Erzieher und alle Erziehungswerke einen gut abmeßbaren Wirkungsbereich sich angewiesen sehen, (außer in einem finalen Überbau) auch noch in organisch-biologischen Gegebenheiten eine Binnenwelt sichtbar machte, zu der es für planvolle Bildungseinflüsse nach der bisherigen Einstellung volkserzieherischer Maßnahmen keinen Zugang gibt? Mußte es nicht tiefe Beunruhigung und qualvolle Entmutigung schaffen, wesentliche Entscheidungen über die Ziele und das Kräftespiel menschlicher Entwicklung in einem Bedingungsgefüge vorausgenommen zu sehen, in das keine pädagogischen Vollmachten hineinreichten? Und drohte mit der Anerkennung erbbiologischer Voraussetzungen sich nicht ein gefährlicher Ausweg für die „Verantwortungsscheuen“[1] aufzutun, denen die Anschauungen der Vererbungslehre und Eugenik nur eine erwünschte Handhabe dafür bieten würden, sich der Verpflichtung des Erziehers zu vertrauensvollem Ausharren und zu hingabebereiter Fürsorge auch in anscheinend hoffnungslosen Fällen, zu entziehen?

Gegen dieses bedächtige Abwägen und Ausweichen stehen heute Anruf und Forderung der Bewegung, die in tatgespannter Überzeugung dem organischen Ursprunge einer wesensgebundenen Eigenprägung jedes Einzelnen im Rahmen des volklichen Geschehens Geltung und Wirkung als tiefster Bildungsgrundlage verschaffen will. Und die objektiven Befunde einer Erbforschung, die sich an strengen Anforderungen einer sauberen Methodik nichts erlassen hat, liefern das Gerüst sachlicher Einsichten, das der in ihrer neuen Geltung heute so rasch gesteigerten Gegenthese gegen die Umwelttheorien der pädagogischen Menschenkunde festen Halt zu geben verspricht.

Wendet sich die Pädagogik, da wo sie aus dem zu engen Gleise überbetonter Milieuberücksichtigung herauszutreten bereit ist, an den Fachmann, dem die Hilfsmittel der neueren Erbforschung und Rassenhygiene den Einblick

[1] Künkel, Fritz: Der Kampf um die Vererbung. Zeitschrift für Individualpsychologie Jhrg. 8 (1930) S. 284.

in das Grundlagengefüge überindividueller biologischer Strukturen eröffnet haben, so wird er freilich, anstatt in neue, schon bequem gebahnte, erzieherisch gangbare Wege hinübergestellt zu werden, zunächst nur in neue Zweifel und Anfechtungen hineingedrängt. Eine neuere Studie, die um die Aufdeckung des engen Zusammenhanges zwischen seelischer Entwicklung und den „inneren biologischen Gesetzen" bemüht ist,[1] schränkt den Spielraum der Erziehungseinflüsse mit der Bemerkung ein: „Was wir zur Charaktergestaltung beitragen können, bleibt letzten Endes doch Stückwerk, wir können nur herausholen, was herauszuholen ist, . . . Aber einmal kommt doch immer ein Punkt, wo uns das Schicksal der angeborenen biologischen Veranlagung eine Grenze setzt." Als ein Beispiel einer schonungslos schroffen, von der Erbtheorie gegen die Pädagogik ausgespielten Versagung seien an dieser Stelle weiter die Ausführungen eines mit seinen „Grundzügen der Vererbungslehre" und den daraus hergeleiteten eugenischen Forderungen viel beachteten Fachforschers erwähnt. H. W. Siemens vollzieht die vom Pädagogen in ihrer Tragweite gar nicht ernst genug zu nehmende Einordnung aller Erziehung durch Schule, Kirche und Heer in die „nur" „nebenändernden (parakinetischen) Einflüsse, die auf unser Volk wirken". Der ein weitgespanntes volkserzieherisches Wollen aufs tiefste beunruhigende und erschütternde Sinn dieser Feststellung enthüllt sich in den weiteren Bemerkungen[2]: „Die Paraphorie[3] spielt bei höheren Lebewesen praktisch keine Rolle." „Jede nebenbildliche (paratypische) Verbesserung (durch Gesundheitspflege, Sport, Erziehung, soziale Fürsorge usw.) ist in ihrer Wirkung beschränkt auf die Lebensdauer der Einzelwesen; für die Beschaffenheit der nächsten Geschlechtsfolge ist sie ganz gleichgültig." „Der kindliche Optimismus so vieler Politiker, Pädagogen und Philosophen, daß durch soziale Maßnahmen, durch Sport, Körperpflege, Erziehung u. dgl. ein Volk in seinen kommenden Geschlechtern ertüchtigt würde, ist nichts weiter als ein typischer Ausdruck gröbster biologischer Unkenntnis oder Einsichtslosigkeit, dem man energisch entgegentreten muß." Hier wird also die Einschränkung der Zuständigkeit des Erziehers bis zu der Forderung gesteigert, einen Leitgedanken preiszugeben, der ihm sein oft mühe- und entsagungsvolles Ringen mit Schwierigkeiten und Fehlschlägen häufig allein noch erträglich machte: die Hoffnung aufzugeben, daß er eine Saat auf Zukunft ausstreue, aus der in späten Nachwirkungen weiterwachsen werde, was im Augenblick keinen sichtbaren Erfolg scheint haben zu können; der stolzen Gewißheit zu entsagen, mit in der Verantwortung vor den kommenden Geschlechtern des Volkes zu stehen. Es wird später zu zeigen sein, wie die

[1] Ewald, G.: Biologische und „reine" Psychologie im Persönlichkeitsaufbau. Prinzipielles und Paralleles. Temperament und Charakter II. Berlin 1932. S. 74.

[2] Siemens, Hermann Werner: Grundzüge der Vererbungslehre, der Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik. 3. Auflage. München 1926. S. 68 u. 91. — 4. Auflage München 1930. S. 110.

[3] D. i. die Nachwirkung umweltbedingter Veränderungen auf die nächsten Geschlechter.

von Siemens hier überspitzt formulierte Kritik selber einlenkt. Die Frage bleibt aber aufgeworfen, ob die heutige Erzieherschaft so wenig dazu in der Lage sei, der alten Losung, daß der, dem die Kinder anvertraut sind, die Zukunft eines Volkes betreue, eine den Ergebnissen der neueren Lebensforschung angepaßte gute Sinndeutung zu geben.

Wenn der erwähnte Einwand des Erbforschers gegen die Grundhaltung der Pädagogik den Anschein erweckt, als bewege man sich innerhalb der pädagogischen Menschenkunde heute noch in Konstruktionen, die jeder erfahrungsmäßigen lebenswissenschaftlichen Begründung entbehren, so werden damit doch nur vereinzelte, von der neueren Entwicklung längst überholte Erziehertypen getroffen. Die pädagogische Anthropologie, die in den letzten Jahrzehnten im breiten Zuge des allgemein gesteigerten menschenkundlichen Interesses ausgebildet worden war, steht in ihren Grundauffassungen dem nahe, was nun auch vom Felde der Erbbiologie her am Bau der Erziehung in stärkerem Maße mitzuwirken im Begriffe ist. Mit vielen einzelnen Fragestellungen, Begriffsbildungen, Verfahrensweisen und Forschungsergebnissen läßt es sich belegen, daß man auch innerhalb der pädagogischen Menschenkunde längst auf dem Wege war, „sich der Persönlichkeit mit den Mitteln biologischer Analyse zu nähern".[1] Der Anspruch, „daß dem Biologen durchaus das Recht zukomme, zu den Problemen der Persönlichkeit und zu denen der Erziehung Stellung zu nehmen", muß also gar nicht erst in dem Maße neu gestellt und gegen „biologische Unkenntnis und Einsichtslosigkeit" durchgesetzt werden, wie das nach den Einwendungen der Erbwissenschaft gegen einzelne von der pädagogischen Grundlagenforschung nicht berührte, in billigen Illusionen allmächtiger Bildungseinflüsse sich ergehende Erziehergruppen den Anschein haben könnte.

Die pädagogische Menschenkunde wird in ihrem Ausbau immer durch Anregungen von zwei Seiten her geleitet: Einerseits steht sie in enger Verbindung mit den geisteswissenschaftlich-philosophischen Bemühungen um die Bewältigung des Problems der Anthropologie. Andererseits aber ist es eine ihrer wesentlichen Aufgaben, von hier her hinüberzuleiten zu der lebendig-konkreten praktischen Verwirklichung des Geistigen durch die planvolle Pflege und Entfaltung leib-seelischer Gliedschaft des Menschen im Volksganzen. Besonders um dieser letzten Zielsetzung willen verarbeitet sie intensiv die Ergebnisse der neueren empirischen Anthropologie, so wie sie auf einen breiten lebenswissenschaftlichen Unterbau gegründet sind und aus dem Erfahrungsreichtum praktischer Menschenkennerschaft und Menschenführung vielfach gefördert werden. Auf diese Doppelorientierung, die uns hier mit der an zweiter Stelle gekennzeichneten Ausrichtung besonders

[1] Just, Günther: Erziehungsprobleme im Lichte von Erblehre und Eugenik. Berlin/Bonn 1932. S. 5 f.

interessiert, weist eine Bemerkung Kehrers[1] gut hin, die eine Ausweitung ihres engeren Sinnes auf die umfassendere menschenkundliche Grundlegung der Erziehung verträgt: „Hand in Hand mit der von der Geisteswissenschaft her inaugurierten Charakterologie ging von Anfang an — spätere Historiker mögen entscheiden, wer den ersten Schritt getan hat — eine gleichwichtige Genossin: die Charakterologie des Leibes: die Lehre vom körperlichen Gepräge der Persönlichkeit." Die Bedenken, daß mit der Aufnahme grundlegender biologischer Gesichtspunkte in die pädagogische Psychologie von neuem die Abirrung in „materialistische und naturalistische Gesinnung" drohe, auf die u. a. auch Lenz[2] Bezug nimmt, um sie rasch zu entkräften, konnten längst durch die maßvoll besonnene, mit weltanschaulichen Verallgemeinerungen taktvoll zurückhaltende Sachlichkeit der betreffenden Forschungen zum Schweigen gebracht werden.

Als bezeichnend dafür, wie Seelisches und Leibliches in den neuen, auch das Menschenbild der Erziehungswissenschaft seit längerem bestimmenden Auffassungen sich tief durchdringen, kann die Weiterentwicklung der physiologisch-psychologischen Lehre vom körperlichen Substrat des Seelischen gelten, auf deren Erkenntnissen aufbauend, doch heute der Volkserzieher seine Aufgaben totaler organischer Menschenformung vielfach angeht. Der älteren Seelenkunde, die als „Zentralorgane" fast ausschließlich die Großhirnrinde und das Rückenmark berücksichtigte, mußte damit das Psychische auch im körperlichen Korrelat scharf abgesetzt sein gegen den „übrigen" Leib. Heute haben nun aber auch für den Pädagogen, der an einer Anthropologie weiteren Ausmaßes Anteil nimmt, die Forschungen größtes Gewicht gewonnen, durch die beispielsweise für die Affektivität (das Temperament einbegriffen) und das Triebleben, für die allgemeinen Schaltungen des Bewußtseins, für die seelischen Antriebe und Antriebshemmungen und die Gemeingefühle wichtige entsprechende körperliche Funktionszentren im Hirnstamm, besonders in den großen Stammganglien und im Höhlengrau des dritten Ventrikels nachgewiesen worden sind.[3] Und ferner haben auf die pädagogische Psychologie, soweit sie ihre grundlegenden lebenskundlichen Auffassungen geweitet und vertieft hat, längst die Forschungen Einfluß genommen, die — besonders in Untersuchungen über das vegetative Nervensystem und über die Drüsen innerer Sekretionen — es aufdeckten, wie auch „die höchstentwickelten Zentren unsres Nervensystems den allgemein gültigen Organisationsgesetzen unterstehen."[4] Ein großer „Funktionszirkel":

[1] Kehrer, F.: Wesen und ärztliche Bedeutung der Charakterologie. Deutsche Medizinische Wochenschrift: Jhrg. 55 (1929) S. 297.

[2] Lenz: a. a. O. S. 335.

[3] Hierzu Ernst Kretschmer: „Dem zentralen Persönlichkeitskern (man beachte diese Formulierung!) würde also hirnphysiologisch der Hirnstamm entsprechen, während das engere Großhirn nur zu einer Art kompliziertem Instrument desselben . . . herabsänke." Medizinische Psychologie. 3. Auflage. Leipzig 1926. S. 16.

[4] Brücke, E. Th.: Fortschritte in der Erkenntnis des vegetativen Nervensystems. Die Natur-

Blutdrüsen — vegetatives Nervensystem — Rückenmark — Hirnstamm — Großhirn wurde der neueren Forschung sichtbar und ist im Begriff, sich vielfältig zu schließen. „Gerade diese Körperbaurelationen zeigen uns die Psyche nicht mehr ausschließlich mit einzelnen Körperorganen funktionell verknüpft, sondern der Gesamtkörper, sowohl anatomisch wie physiologisch betrachtet, ist bis zu einem gewissen Grade Repräsentant dieser Beziehungen geworden."[1] Wie einem in derartigen psychophysiologischen Erkenntnissen geschulten Erzieher eine schulhygienische Maßnahme — etwa die der guten Lüftung und der Atemgymnastik zur Überwindung von Leistungshemmungen — längst nicht mehr ein nur nebensächliches Außenwerk war, sondern mit unter der erzieherischen Gesamtverantwortung stand, so nimmt die pädagogische Psychologie den Sachverhalt, daß die Seele ganz tief eingebettet ist in das gesamte körperliche Funktionsgefüge, als eine zentrale Angelegenheit ihrer dem Biologischen neu geöffneten Forschungshaltung. G. R. Heyer hat in einem Buchtitel „Der Organismus der Seele",[2] der es in feiner sprachlicher Schwebung faßt, wie das Körperliche der Seele und das Seelische dem Körper wesenhaft-einheitlich zugehöre, gut auf eine knappe Formel gebracht, was so die Psychologie bewegt, „die sich zu einer Lebenslehre zu entwickeln im Begriffe ist".

Zu diesen Belegen über die einer Aufnahme der vererbungswissenschaftlichen und eugenischen Gesichtspunkte den Boden bereitenden Begegnungen zwischen der pädagogischen Psychologie und der Biologie sind von den hier richtungweisenden neueren Forschungen noch die interessanten Untersuchungen Ewalds hinzuzunehmen, der schon vor längerer Zeit die Frage der „Zuordnung bestimmter somatischer Funktionen zu psychologischen Radikalen" zur Erörterung stellte und in einem neuen Buche diese Erwägungen in einer besonders auch für die Pädagogik vielfältig aufschlußreichen Weise weiterführte.[3] Hier wären weiter die Arbeiten Hermann Hoffmanns[4] über „den erbbiologischen Aufbau der seelischen Persönlichkeit" anzuführen. Endlich reihen sich an dieser Stelle die wertvollen Studien ein, mit denen

wissenschaften: Jhrg. 16 (1928) S. 929. — Hierzu auch Entres, J. L.: Vererbung, Keimschädigung. In: Handbuch der Geisteskrankheiten. Hrsg. von Oswald Bumke. 1. Bd. Berlin 1928. S. 86: „Die Erfahrungen über leib-seelische Zuordnungen beschränken sich im Körperlichen nicht auf das Gehirn allein. Gerade neuerdings gewinnen das sympathische, das parasympathische System und die Blutdrüsen für die Grundlegung der psychischen Persönlichkeit im Körperlichen erhöhte Bedeutung. Man bemüht sich, einen zur vegetativ-endokrinen Funktionssphäre gehörigen seelischen Erscheinungskreis herauszuschälen, sieht die Grundstruktur der Affektivität wie des Temperamentes und ihre affektiven Reaktionsformen in engster Abhängigkeit vom innersekretorisch-vegetativen Funktionssystem."

[1] Kretschmer, Ernst: a. a. O. S. 16.

[2] Heyer, Gustav Richard: Der Organismus der Seele. München 1932. S. 5.

[3] Ewald, G.: Temperament und Charakter. Berlin 1924. — Ders.:Biologische und „reine" Psychologie im Persönlichkeitsaufbau (Temperament und Charakter, 2.Teil). Berlin 1932. S. 33.

[4] Hoffmann, Hermann: Vererbung und Seelenleben. Berlin 1922. — Ders.: Das Problem des Charakteraufbaus. Seine Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanal. Berlin 1926.

Oswald Kroh und sein Kreis — eindrucksvoll repräsentiert etwa durch Pfahlers bedeutendes Buch über „Vererbung als Schicksal“[1] — in „erbcharakterologischer“ Richtung die durch Kretschmers Werk „Körperbau und Charakter“ angeregten Forschungen sehr stark auch zur Erziehungswissenschaft hin ausbauten. Diese Übersicht dürfte es deutlich genug dargelegt haben, wie die neuere Anthropologie auch für ihre Anwendung auf die pädagogischen Probleme „die Einbeziehung des gesamten Organismus in den Kreis der Betrachtungen bewirkte“. Längst hatte sich auch die pädagogische Menschenkunde der Fragestellung angeschlossen: „Wie weit ragt der biologische Unterbau in das Seelenleben der Persönlichkeit hinein?“[2]

Es sei an dieser Stelle, um auch im Anschluß an besondere aktuelle Erörterungen hervorzuheben, wie die pädagogische Anthropologie neuerer Prägung und die Lehre vom volklichen Charakter des Erziehungswerkes zueinander auf dem Wege sind, darauf hingewiesen, daß für die Annahme tiefer Wesensbedingungen „im Blute“ in der Ermittlung der hormonalen und der humoralen Grundlagen der Temperaments- und Charakterartung[3] sachliche Gesichtspunkte von größter Tragweite innerhalb einer Biologie der Person gewonnen worden sind. Und ähnlich zeitgemäß für alle diejenigen, die heute mit dem Blick auf typische Erscheinungsbilder rassischer Sonderartung sich in der Erfassung gesamtpersönlicher (also auch seelischer) Wesensprägung zu schulen suchen,[4] ist doch die Arbeit an den bis in rein physiologische Schichten der Konstitution hineinverfolgten Problemen der Psychologie menschlicher Typen, — Forschungen, die hier mit den Namen Jaensch, Kretschmer, Kroh und Pfahler[5] kurz umrissen seien. Eine pädagogische Anthropologie, die an solchen stark biologisch ausgerichteten und praktisch-menschenkundlich orientierten Grundauffassungen teilhat und ein derartig geprägtes Bild vom Menschen der heute nun in das Zentrum mit einrückenden Vererbungslehre und Eugenik entgegenträgt, wird der Vorwurf mangelnder biologischer Einsichtswilligkeit nicht treffen können. Es dürfte vielmehr schon aus dem bisher Dargelegten erhellen, daß in der Weiterentwicklung der pädagogischen Psychologie, so wie sie aus der erziehungswissenschaftlichen Durchdringung der volkserzieherischen Aufgaben der Gegenwart sich ergeben wird, nicht ein Abbruch oder Um-

[1] Pfahler, Gerhard: Vererbung als Schicksal. Eine Charakterkunde. Leipzig 1932.

[2] Ewald, G.: Biologische und „reine“ Psychologie im Persönlichkeitsaufbau. Berlin 1932. Seite 81f.

[3] humores = Körpersäfte; s. die Lehre von Hippokrates und Galen.

[4] Als Beispiel für diese Bemühungen sei genannt: Clauß, Ludwig Ferdinand: Rasse und Seele. Eine Einführung in die Gegenwart. München 1926. — Ders.: Von Seele und Antlitz der Rassen und Völker. München 1929.

[5] Jaensch, E. R. und Mitarbeiter: Studien zur Psychologie menschlicher Typen. Leipzig 1930. — Kretschmer, Ernst: Körperbau und Charakter. 9./10. Aufl. Berlin 1931. — Kroh, Oswald und Mitarbeiter: Experimentelle Beiträge zur Typenkunde. Leipzig 1929. — Pfahler, Gerhard: System der Typenlehren. Leipzig 1929.

bruch des bisherigen Aufbaus, sondern eine organische Weiterführung der hier besonders herausgearbeiteten Linien einzusetzen hat.

Es soll hier, um an einem weiteren Beispiel den Rahmen der pädagogischen Menschenkunde als geeignet zur Aufnahme von Erbbiologie und Eugenik zu erweisen, auf die für die Erzieher brennend interessanten Erscheinungen der Charakterveränderung bei Kindern und Jugendlichen und ihre neuere wissenschaftliche Interpretation eingegangen werden, die grundsätzliche Auffassungen der pädagogischen Anthropologie stark mitbestimmt. Über dieses Problem, das beim Versagen sorgfältigster Erziehungsmaßnahmen in manchen Fällen abwegiger Entwicklungen sehr dringlich hervortritt, sind in neuerer Zeit eingehende Untersuchungen vorgelegt worden. Sie sind — trotz der scheinbar in ganz andere Richtung weisenden äußeren Befunde — am Ende eingemündet in die Feststellung erbmäßig vorgeformter Grundlagen der Persönlichkeit. — Die „echten" Veränderungen des Charakters treten besonders auffällig als Nachwirkungen entzündlicher Vorgänge im Gehirn (postenzephalitische Wesensänderung) oder als Vorläufer der schweren Persönlichkeitszerstörung in der Schizophrenie (auch in dieser prodromalen Form durch biologisch-organische Störungsprozesse wahrscheinlich endokriner Natur mit bedingt) auf. Einzelne Charakterzüge und auch das Persönlichkeitsgesamt werden so durchgreifend umgestellt, daß es manchem Beobachter unfaßlich ist, noch das gleiche Individuum vor sich zu haben. Diese Erscheinungen sind aber nicht, wie es auf den ersten Blick den Anschein haben könnte, so auszulegen, als ob die Annahme eines fest vorgegebenen Anlagengrundgefüges durch diese Wesensumbrüche erschüttert würde. So verlockend es für eine pädagogische Menschenkunde, die der Erziehung mit der Klärung und der Weitung ihres Einflußbereiches dienen möchte, hätte sein können, die Erscheinungen der Charakterumwandlung im Sinne einer starken Lockerung und einer völligen Verschiebung der erblich angelegten Entwicklungslinien zu deuten, so hat doch auch aus diesen Forschungen die pädagogische Menschenkunde die Anerkennung eines über das individuelle Sein und seine Umweltsteurungen hinausgreifenden, alle Formungseinflüsse lenkenden Rahmens biologischer Gegebenheiten übernehmen müssen. Mit der Anführung einiger diese Schlußbefunde zusammenfassenden Sätze sei die Richtung dieser Erkenntnisse noch einmal bezeichnet: „Auch dort, wo, wie es nicht selten vorkommt, das Charakterbild einer Persönlichkeit sich völlig wandelt, soll man zuerst nicht an die Wirkung der Umwelt und des Erlebens, sondern an die Entwicklung und Entfaltung besonderer Anlagen denken, deren Freiwerden in einer bestimmten Entwicklungsperiode wie so vieles andere erbmäßig bestimmt ist ... Die Schwankungen im Charakterbild sind in erster Linie abhängig von den immanenten, kausalen Grundlagen der Persönlichkeit."[1]

[1] Kahn, Eugen: Charakter und Anlage, Vererbung und Entwicklung. Deutsche Medizinische Wochenschrift: Jhrg. 55 (1929) S. 471.

Wieweit die Stellungen der Erziehungswissenschaft, sofern sie an die neuere Menschenkunde Anschluß gefunden hatte, heute ins Biologische hinein vorgetragen und so darauf angelegt sind, für den weiteren Ausbau auch alles das mit aufzunehmen, was die erbbiologische Lebenswissenschaft an Leitgedanken großer übergreifender organischer Einordnungen herausgestellt hat, das kann weiter am Beispiel der Ausdruckspsychologie noch überzeugend erwiesen werden. Die Lehre vom biologischen Unterbau des Seelenlebens, die — wie in einem früheren Abschnitte gezeigt worden ist — als Mitträger des Seelischen die gesamte Körperlichkeit im Zusammenspiel aller ihrer wesentlichen Funktionsgruppen erkannt hat, erfährt in der ausdruckspsychologischen Grundthese eine Umkehrung von weittragender allgemein menschenkundlicher Bedeutung. Auf der Grundlage eines außerordentlich reichen Beobachtungsmaterials ist die Auffassung entwickelt worden, daß alles seelische Geschehen (im Dreitakt des großen psychischen Ablaufschemas: beginnend mit den Eindruckserlebnissen, weitergeführt durch die innerseelische Verarbeitung) am Ende wesensnotwendig einmünde in die Ausdruckserscheinungen, die ihrerseits nun wieder — im Einzelsymptom repräsentativ für die gesamtseelische Haltung einer Persönlichkeit — eine innige Verschmelzung leib-seelischer Funktionen sind. Die neuere Charakterologie unter der Führung von Klages und Prinzhorn hat es mit feinstem Spürsinn geklärt, auf Grund welcher Sachverhalte uns das Körperliche im Ausdrucksphänomen durchscheinend für das Seelische werden muß. Für die pädagogische Menschenkunde sind auch hier wieder die von Anforderungen der ärztlichen Menschenführung mit geleiteten Forschungen der neueren Nervenphysiologie bedeutsam, sobald sie aus den zum Teil sehr komplizierten Sonderuntersuchungen zu einer Gesamtschau des allgemeinen Ertrages ihrer Erkenntnisse aufsteigen. Die Tragweite der hier gewonnenen Einsichten über das Ineinandergreifen leib-seelischen Geschehens erhellt etwa aus den folgenden Bemerkungen, von denen die ausdruckspsychologische These gestützt und in ihrer Geltung gesteigert wird: „Die vegetativen Äußerungen" — in einem Funktionssystem verlaufend, „das wir recht eigentlich als den Träger unsres ganzen vitalen Seins bezeichnen können", — „sind untrüglich der rechte Spiegel dessen, was uns bewegt". „Das vegetative Nervensystem ist in der Lage, die somatische Realisation der personalen psychischen Erlebniswelt zu vollziehen, unabhängig in gewissen Grenzen von der realen Struktur und den Reizen der Umwelt."[1] Diese Feststellungen besagen doch, daß innerhalb der neueren Biologie der Person die Auffassungen eine volle Bestätigung gefunden haben, mit denen Ausdruckspsychologie und Charakterologie schon seit längerem innerhalb der pädagogischen Menschenkunde ein tiefdringendes Verständnis für die brei-

[1] Hansen, Karl: Die psychische Beeinflussung des vegetativen Nervensystems im Lichte der Physiologie und der Klinik. Die Naturwissenschaften: Jhrg. 16 (1928) S. 931.

ten lebenswissenschaftlichen Fundamente angebahnt haben. Auch für jeden Erziehungswissenschaftler, der von diesen Forschungen mit berührt ist — und daß diese Berührung erfolge, ist heute selbstverständliches Erfordernis jeder pädagogischen Schulung — dürfte also die Widerlegung des am Eingange dieser Abhandlung angeführten Vorwurfes zutreffen, daß es innerhalb des Erziehungslebens an biologischer Einsichtswilligkeit mangele.

In dem im vorigen Abschnitte angeführten zweiten Belegsatze aus dem Berichte von Hansen verdient die Wendung hier besondere Beachtung, in der die Unabhängigkeit des seelisch-körperlichen Funktionsganzen vom wirklichen Gefüge der Umwelt („in gewissen Grenzen") ausdrücklich betont wird. Diese Verstärkung der Autonomie personaler Innenfaktoren gegenüber den gestaltenden Einflüssen des „Draußen" ist ja kennzeichnend auch für die von der Erblehre her vertretenen anthropologischen Grundauffassungen. Sie hat aber eben nicht von der Erbtheorie erst ganz neu entdeckt werden und gegen ganz andersartige Grundauffassungen der Erziehung und der mit ihr verbündeten Menschenkunde ohne die Möglichkeit sachlicher Begegnungen durchgesetzt werden müssen. Die Pädagogik war vielmehr zur Anerkennung der hohen Beständigkeit und Eigenwertigkeit dieser Innenfaktoren schon bestens auf dem Wege, selbst in der Hilfsdisziplin, die der Erblehre in manchen Einseitigkeiten am anfechtbarsten erscheinen mußte: innerhalb der Milieutheorie. Auch diese — in bezug auf die pädagogischen Folgerungen oft recht anspruchsvollen — Sonderforschungen darf man heute nicht mehr in unzulässiger Vergröberung ihrer Ergebnisse als eine Lehre mißverstehen, die es verschuldet habe, daß erzieherische Fehleinstellungen den einzelnen als bloßes „Produkt der Verhältnisse" nehmen und demgemäß „alles Unglück nur von verfehlter Einrichtung der Umwelt herleiten und alles Heil von einer Umgestaltung der Umwelt erwarten".

Die Fragestellungen und Verfahrensweisen der Milieutheorie[1] haben ja längst die Verfeinerung und Vertiefung erfahren, die sich aus der Abgrenzung einer „erlebten", d. h. unter entscheidender selektiver Beteiligung des Subjektes zu Einflüssen der Lebensformung wirklich aktivierten Umwelt gegen eine abstrakt gegenständliche Besetzung des Lebensraumes mit Milieufaktoren von lediglich kausaler Wirkungsmöglichkeit (die „wirkende" Umwelt) ergeben. In das Gewebe der Umweltwirkungen ist also nun die biologisch-psychische Wesenseigenart des Bezugszentrums: der betreffenden Persönlichkeit in ihrer Sonderartung, voll mit aufgenommen, insoweit eben nur die Umweltbesetzung aktiviert werden kann, für die im leibseelischen Gesamtorganismus die jeweils besonderen Bedingungen der artgemäßen Ansprechbarkeit gegeben sind. Auf eine zugespitzte Formulierung gebracht, besagen diese Auffassungen, daß jede Erbstruktur in ihren leiblich-seelischen Auswirkungen nicht auf ein ganz und gar außersubjektives „äußeres" Milieu

[1] Busemann, A.: Pädagogische Milieukunde. Halle 1927.

träfe und in einem völlig anderen Medium gebrochen würde, sondern daß diese Umwelt als ein der Sonderart des Subjektes weitgehend angemessener und so erst zu konkreter Lebendigkeit verdichteter Ausschnitt des abstrakten Inbegriffes aller Umweltgegenstände (aller „Um-stände") verstanden werden muß. Aloys Fischer hebt in diesem Sinne hervor, daß das Milieu „als der tathandelnden Gestaltung, Veränderung und Bewertung zugänglich vor dem einzelnen sich aufbaut".[1] Und Bleuler gibt dieser — die Umweltforschung aus den Einseitigkeiten von Thesis und Antithesis stark zu fruchtbarer Synthesis hindrängenden — Einsicht die Fassung: „Zu einem Teil schafft sich der Mensch die Umwelt selbst, die auf ihn einwirkt."[2] Mit diesem Satze wird doch auch im Bereiche der Umwelttheorie für die Leitgedanken Raum geschaffen, die von der Erbtheorie her heute in gesteigertem Maße Geltung fordern. Die Eigengesetzlichkeit einer aus dem Individuum hervorbrechenden und über es hinausgreifenden großen organischen Lebensform ist nicht mehr der Gefahr ausgesetzt, in einer zu stark „umweltgebundenen" Pädagogik verkannt und von einem unbegrenzten Schwarm „miterziehender" Bildungsmächte und Gestaltungskräfte erdrückt zu werden; ihr ist vielmehr gerade auch innerhalb der sinnvoll vertieften Milieutheorie weiter Spielraum gewährt. Auch der die Umweltforschungen weiterführenden pädagogischen Menschenkunde braucht also eine fruchtbare Beteiligung an den Erörterungen nicht versagt zu sein, in denen heute — durch das Vordringen der Erbbiologie veranlaßt — die Grundprobleme der Volkserziehung unter neuen Blickpunkten behandelt werden.

In wertvollen neueren Studien ist gerade in der letzten Zeit zur Klärung dieses Fragenkreises vorgestoßen worden. Sie entstammen freilich oft nicht dem engeren Felde der eigentlichen pädagogischen Forschungen. In Nachbarbezirken sind sie aus dem Bedürfnis erwachsen, für Aufgaben praktischer Menschenführung die Zielsetzung abmessen und die theoretischen Grundlagen aller Arbeit am Charakter sichern zu helfen. Auf der Grundlage eines reichen Erfahrungsmaterials und einer sorgfältigen Ausbeute planvoller Beobachtungen ist eine verfeinerte Abwägung der Erbbedingtheit gegen die Umweltgebundenheit und damit der Abbau der mißverständlich übersteigerten Gegensätzlichkeit beider Betrachtungsweisen gelungen. Der Erzieher wird es z. B. mit regem Interesse verfolgen und in seinen Sondererwägungen entsprechend verarbeiten, wie sich in der ärztlichen Erörterung der Möglichkeit lenkender Einflußnahme auf Persönlichkeitsentwicklungen, aus der Beachtung „gerade kleiner, scheinbar unbedeutender Züge" neue „Wege zur Trennung von Milieuwirkung und Erbeinflüssen"[3] eröffnen. Und er wird —

[1] Fischer, Aloys: Milieukunde und Milieupädagogik. Im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2. Bd. Freiburg 1932. Sp. 381.

[2] Bleuler, M.: Zur Abgrenzung von Umwelt- und Erblichkeitseinflüssen auf diePsyche. Charakter (Vierteljahrsschrift für psychodiagnostische Studien und verwandte Gebiete) 1932. S. 99.

[3] Bleuler, M.: a. a. O.

um noch ein anderes Beispiel aus der neueren Fachliteratur anzuführen — sich von den Hamburger anthropologischen und charakterologischen Untersuchungen[1] besonders angesprochen fühlen, die sich die Aufgabe stellen, „Anlage und Umwelt so weit voneinander zu lösen, daß wir ihr beiderseitiges Ausmaß mit immer größerer Genauigkeit abschätzen können", und für die Behandlung dieser Frage die Hilfsmittel der neueren Zwillingsforschung nutzbar machen. Die Problemstellung und die Gedankenführung dieses Buches erhalten von dem interessanten Umstande her ihr Sondergepräge, daß der Verfasser zugleich einen neurologischen und einen heilpädagogischen Lehrauftrag vertritt. — Mit diesen beiden Beispielen sollte noch einmal gezeigt werden, wie sich innerhalb der Umweltforschungen neue Klärungen vollziehen, und wie auch an dieser Stelle der Rahmen der pädagogischen Anthropologie sich zur Aufnahme weiterführender Probleme geweitet hat. Andererseits sollte die Anführung von Arbeiten aus den Nachbargebieten den Sachverhalt beleuchten, daß die pädagogische Menschenkunde heute — parallel zur Ausweitung des volkserzieherischen Gedankens auf alle Maßnahmen der Ertüchtigung zu gesunder, organisch-eingefügter Lebensführung — aus der Isolierung einer eng abgegrenzten „nur pädagogischen" Psychologie herausgewachsen ist zum Gemeinschaftsanliegen aller erzieherisch Verantwortlichen im Volke: den Mediziner als Hüter (nicht nur der leiblichen) Volksgesundheit und den lebenswissenschaftlichen Forscher als Sachwalter volksbiologischer Aufgaben ebenso einbegriffen wie die Vertreter der Geistes- und der Kulturwissenschaft. Aus einer solchen umfassenden Orientierung formt sich heute für die pädagogische Anthropologie das Bild vom Wesen des Menschen, das in der Anlage groß genug und in den Grundlagen breit genug unterbaut ist, um auch den Ansprüchen neuer dringender Gegenwartsaufgaben genügen zu können.

Es soll mit dieser Bemerkung natürlich nicht das Gewicht der Forderung gemindert werden, daß die pädagogische Menschenkunde nun in die Erörterung interessanter grundlegender Einzelfragen aus dem Gebiete der Erblehre und der Erbpflege nach verstärkter Hinwendung zu diesen Problemen verantwortlich mit einzutreten habe. In skizzenhaftem Aufriß sei hier ein Überblick über einige Kernfragen und Grundbegriffe dieses Forschungsbereiches gegeben: Die Erkenntnisstruktur der Erbbiologie und ihrer Anwendungen zeigt ein eigentümliches Nebeneinander empirisch weitgehend zu verfolgender und rational darstellbarer Zusammenhänge auf der einen Seite und erfahrungsmäßig-begrifflich undurchdringlicher Komplikationen andererseits, eine methodische Situation, wie die pädagogische Psychologie sie in ihrem Aufstiege vom experimentellen Befunde zu den zentralen Problemen der Persönlichkeit und der Gemeinschaft auch schon durchmessen hat. In der Klärung der Verfahrensweisen und in der Abwägung der Konse-

[1] Lottig, Heinrich: Hamburger Zwillingsstudien. Anthropologische und charakterologische Untersuchungen an ein- und zweieiigen Zwillingen. Leipzig 1931.

quenzen solcher Methodenkritik werden eine vererbungswissenschaftlich-eugenisch gerichtete Erziehungslehre und die pädagogische Anthropologie sich also ergänzen können. — Mit den Untersuchungen, die das Wesen der Erbanlagen geklärt haben, indem sie vom Präformationsgedanken und mißverständlichen Eigenschaftsbegriff wegführen zur Auffassung der Bereitstellung gewisser Funktionsmöglichkeiten, sieht sich der Erzieher zu verfeinerter Betrachtung der biologischen, im besonderen der seelischen Abläufe angeregt, die er bei seiner Einstellung auf die „Entfaltung" organisch vorgegebener Möglichkeiten der gesamtpersönlichen Entwicklung schon seit langem besonders im Auge hatte.

Durch den in der Erbtheorie grundlegenden Satz von der Kontinuität des Keimplasmas, der das individuelle Werden in so großartiger Weise zurückbindet und hineinschlingt in ein alle Besonderungen beherrschendes und tragendes Ganzes, sieht die pädagogische Menschenkunde — die um die Auswertung des Totalitätsprinzips in den letzten Jahrzehnten ja besonders rege und zielbewußt mit bemüht war — den Problembereich der Einordnung jedes Sondergeschehens in konkrete Ganzheiten in höchst bedeutsamer Weise erweitert. Aus diesen Zusammenhängen heraus eröffnet sich für die Erforschung des menschlichen Seins und Werdens, die dem Erziehungsleben als Grundwissenschaft dienen will, die Notwendigkeit und die Möglichkeit, auf die Frage nach dem Anteil der Erziehung am Schicksal der kommenden Generationen eine weiter fortgebildete Antwort zu suchen. Damit ist die Klärung von Erkenntnissen aufgegeben, die in ihren Folgerungen bis zum Kern erzieherischer Haltung und bis zu tiefsten Schichten pädagogischer Verantwortung hineinreichen, und die das Werk der Volkserziehung im Verfolg seiner großen Leitideen hoch beschwingen oder verhängnisvoll lähmen oder besonnen zu gutem Gelingen führen können. In diese Erwägungen wirkt auch das Problem der Vererbung erworbener Eigenschaften unmittelbar mit herein. Es umschreibt wieder eine mit pädagogischen Sinnbezügen hochgeladene und auf eine sachgerechte, volkserzieherisch fruchtbare Auslösung dieser Bedeutungs- und Deutungsspannungen hindrängende Fragengruppe der dem Leitgedanken „Volk im Werden" sich einordnenden Anthropologie. Die grundstürzende Auffassung, die die strenge Genetik mit der Ablehnung auch des geringsten Einflusses „nebenbildlicher" Einwirkungen auf die Beschaffenheit der Erbmasse (beim Menschen liege in der Idiophorie, nicht aber in der Paraphorie das Schicksal der kommenden Generationen beschlossen) vertreten muß, verlangt gewiß eine sorgsam abgewogene Stellungnahme des Erziehers. Dieser muß, um sein volkspädagogisches Werk planvoll aufzubauen, die Reichweite aller Bildungseinflüsse und Erziehungsmaßnahmen nach Möglichkeit zuverlässig abschätzen können. Er wird bei dieser Auseinandersetzung mit der erwähnten bestimmten, zurückhaltenden Auffassung der Genetik natürlich auch die Gegenmeinungen mit verwerten dürfen, die

innerhalb der Erbforschung selber u. a. von der Paläontologie und der Morphologie mit beachtlichen Gründen (im Sinne der Erreichbarkeit des Erbgutes von formenden Mächten des Lebensraumes her) vertreten werden. Aber andererseits wird er sich hüten, die neu gestellte Frage, ob und wie weit dem Erzieher eine Saat auf Zukunft anvertraut sei, in der Weise des von Siemens so schroff getadelten „kindlichen Optimismus" einer biologisch ahnungslosen Pädagogik zu leicht zu nehmen. Hier ist — wie schon am Eingange dieser Abhandlung angedeutet wurde — einer schroffen Negation ein positiver Sinn abzuringen. Wie schonungslos die „erbbiologische Versagung" in herkömmliche Grundauffassungen des Erziehungslebens einbricht, wird mit einer ganz neuen Arbeit wieder belegt, in der ein wegen seiner ausgebreiteten Sachkenntnisse und seines umsichtigen Urteils sehr geschätzter Berichterstatter zu diesen Fragen im Zusammenhange einer Kritik des „Kulturlamarckismus" Stellung nimmt. Bavink[1] wendet sich gegen „die — bis heute in den weitesten Kreisen herrschende — Meinung, daß die die Kultur ausmachenden objektiven Faktoren, d. h. also die gesamte geschichtliche Tradition eines Volkes, seine erziehlichen, hygienischen, sozialen, politischen usw. Einrichtungen, seine Philosophie und Weltanschauungsmächte usw. auf dieses Volk genotypisch gestaltend wirkten, anders gesagt, daß die erbliche Beschaffenheit unserer Kinder wie überhaupt des „kommenden Geschlechts" von diesen Faktoren direkt abhinge. Diese Meinung, so selbstverständlich sie bis heute der Mehrzahl besonders unserer Geisteswissenschaftler und Kirchenmänner, aber ebenso auch unseren Sozialisten und soziologischen Ideologen, unserer Lehrerschaft und zahllosen Hygienikern ist, diese Meinung beruht auf einer schlimmen Verwechslung der phänotypischen Gestaltungskraft der Umwelt mit einer nicht (vorhandenen) genotypischen." „Die Umweltbedingungen schaffen gar nichts. Sie können nur Entwicklungspotenzen zur Entfaltung bringen." In diesem „Nur", dessen bescheidene Zurückhaltung einem hochbedeutsamen Sachverhalt nicht ganz angemessen erscheint, ist für die Überwindung der hier drohenden gefährlichen Verzichtstimmung des Erziehers der Ansatzpunkt gegeben. Er wird in den folgenden Bemerkungen eines gleichfalls die neuesten Erörterungen weiterführenden Aufsatzes[2] noch deutlicher herausgehoben: „Anlage und Umwelt wirken zusammen wie ein Parallelogramm der Kräfte, in dem bald die eine, bald die andere Komponente die Hauptrolle spielt . . . Manche Unstimmigkeiten, die in der Vererbungslehre des Menschen vorzuliegen scheinen, sind dadurch bedingt, daß die auslösenden Umweltfaktoren nicht genügend berücksichtigt werden

[1] Bavink, B.: Die Rasse in den Geisteswissenschaften. Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. Jhrg. 9 (1933) S. 271f.

[2] Staemmler, M.: Die Sterilisierung Minderwertiger vom Standpunkt des Nationalsozialismus. Eugenik: Bd. 3 (1933) S. 99. — Von demselben auch: Rassenpflege im völkischen Staat. München 1933.

können, weil wir sie noch nicht kennen." Die Erziehungsmaßnahmen als „auslösende Umweltfaktoren" — diese Formel, die über einen toten Punkt der erbbiologischen Erörterung pädagogischer Probleme hinwegzuhelfen verspricht, zeigt doch, daß das Erbgefüge von den Erziehungsmaßnahmen nicht unberührt bleibt. Diesen ist doch immerhin eine in Verstärkung oder Dämpfung sich vollziehende Auslese der zur Entfaltung kommenden genotypischen Bedingungen zugestanden, von der sich sehr wohl eine über Generationen ausgedehnte Dauerwirkung annehmen läßt, zumal ja mit einer sehr komplizierten Verkoppelung der Erbsonderstrukturen, also mit einer breiten und beharrlichen Auswirkung planvoll geschaffener „Auslösungs-Situationen" gerechnet werden muß. Auch die erzieherisch geformten Wirkungsspielräume der erbbiologischen Möglichkeiten sind in diese zielbewußte Regelung geschlechterverbindender „Auslösungs-Situationen" mit einbegriffen.

In dem mit großen Zügen dargebotenen Aufriß der von der erbbiologischen Grundauffassung her im Rahmen der pädagogischen Anthropologie neu zu betonenden Probleme sei als ein letztes Beispiel noch die Erforschung der Auslesefragen angeführt. Auch hier ist innerhalb der pädagogischen Menschenkunde in rasch fortschreitender Vertiefung der Problemerfassung die Betrachtungsweise mit angebahnt worden, die zu einer der Gegenwartslage entsprechenden Erörterung der Auslese als volkserzieherischer Maßnahme großen Stils hinführt. Diejenigen Methoden dürften heute nicht mehr den lebens- und seelenkundlichen Grundauffassungen des Erziehers zu Lasten gerechnet, müßten vielmehr nun als weit überholt angesehen werden, die die Ausleseveranstaltungen in abstrakt intellektualistischer Weise angingen, den biologischen Gegebenheiten dabei in keiner Weise Rechnung trugen und die Tragweite der Maßnahmen in individualistischer Kurzsichtigkeit völlig verkannten. So führten z. B. die Erwägungen über die Auslesebedeutung der Berufsentscheidungen, soweit die neuere pädagogische Anthropologie sie etwa mit den Mitteln der Charakterologie neu in Angriff genommen und bedeutsam gefördert hat, zur vollen Anerkennung der tief in biologische Voraussetzungen mit eingeflochtenen Eigenartung der Gesamtpersönlichkeit als Glied größerer Lebensverbände. Von hier aus ist es zur Diskussion des eugenischen Auslesebegriffes und seiner vielseitigen praktischen volkserzieherischen Auswirkungen wohl ein grundsätzlich höchst bedeutsamer neuer Schritt; aber um ihn auszuführen, braucht man doch nicht, wie hier nachgewiesen werden sollte, von den Anschauungen der lebenswissenschaftlich ausgerichteten pädagogischen Menschenkunde her erst zu einem eine Kluft überbrückenden Sprunge auszuholen. Daß Erblehre und Erbpflege heute so rasch und sicher die Überzeugungskraft ihrer Grundauffassungen und Grundforderungen im Felde der Erziehung zur Geltung bringen können, ist doch kein unvermittelter Einbruch eines völlig Neuen in die Pädagogik. Dieses Ereignis bereitete sich vielmehr seit längerem vor, wo immer ein Sonderproblem des Bildungslebens bis zu den Wur-

zeln aufgedeckt wurde — was ja möglich geworden war, seitdem die Seelenforschung und die Lebenswissenschaft in einer pädagogischen Menschenkunde ein bedeutsames Bündnis eingegangen waren. Mit einem Hinweise sei hier noch der Sachverhalt gestreift, daß auch die ausgedehnte entwicklungs-, umwelt- und sozialpsychologische Arbeit, die die seelische Verwurzelung des Kindes in der Familie: die ursprünglichen Bindungen an die Eltern, die Einordnung in den Geschwisterkreis usw. verfolgte und hier den Quellpunkt wichtiger Aufbaukräfte und Störungsmächte künftiger Lebensgestaltung erkannte; daß diese seelenkundliche Betrachtungsweise, die als wesentliche Voraussetzung für die Eigenprägung des Individuums die Art der Einfügung in die nächsten organischen Gemeinschaftsbezüge betonte, und für die die Überwindung mancher hier mit eingenisteter rationaler Konstruktionen dank der Annäherung an ein biologisches Grundgefüge vorgezeichnet war, auch eine bestimmte Hinführung zum eugenischen Prinzip des „biologischen Wertes der Treue zu den Gesetzen beim Aufbau der Familie“[1] bedeutet.

Die von den hier angeführten Einzelfragen aus zu sichtende, in den letzten Jahrzehnten ausgebildete Forschungsgesamtlage der pädagogischen Anthropologie war auf Begegnungen des Erziehers mit dem Vererbungswissenschaftler und dem Eugeniker deutlich angelegt. Im März 1932 gab Günther Just dieser Zusammenschau der benachbarten Bereiche in einem interessanten programmatischen Berichte Ausdruck.[2] Als er in diesem Referate vor dem wissenschaftlichen Ausschuß der Berliner Gesellschaft für Eugenik Erziehungsprobleme im Lichte der Eugenik behandelte, gewann in seiner Darstellung die pädagogische Menschenkunde durchaus nicht nur Leuchtkraft im erborgten Widerschein der neuen eugenischen Auffassungen, sondern konnte sich — dank der nach allen Seiten hin bestens unterrichteten und sachlich weitschauenden Art der Berichterstattung — mit ihren auch die biologischen Voraussetzungen der Erziehung erhellenden neueren Einsichten der heutigen umfassenden pädagogischen Grundlagenforschung als fortwirkend gültiges wichtiges Glied einfügen. Justs Vortrag auf der diesjährigen Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes über „die Persönlichkeit als erbbiologisches und eugenisches Problem“ zeigte in ähnlicher Weise, wie die allgemeinen (meist auf praktische Erfordernisse der Menschenführung mit ausgerichteten) Forschungen über Persönlichkeitsprobleme mit den spezifischen Auffassungen der Erbtheorie und den besonderen Erwägungen der Eugenik in einen großen gemeinsamen Strom menschenkundlicher Erkenntnisse eingemündet sind, in dem — durch solches Zusammenwirken verschiedener Impulse der Erkenntnis

[1] Muckermann, Hermann: Kind und Volk. Der biologische Wert der Treue zu den eugenischen Gesetzen beim Aufbau der Familie. 16. Auflage. Freiburg i. Br. 1933.

[2] Just, Günther: Erziehungsprobleme im Lichte von Erblehre und Eugenik. Das kommende Geschlecht. Bd. 7, Berlin/Bonn 1932.

und der Lebensgestaltung verheißungsvoll gesteigert — Kräfte für den künftigen Ausbau des Werkes der Volkserziehung gespeichert und in Bewegung gesetzt werden.

Wie stark in den Werken, auf die eine pädagogische Auswertung der neueren Menschenkunde in der letzten Zeit immer stärker sich gründete, alles auf den Einklang mit den Grundforderungen organischer Volkserziehung angelegt war, mag abschließend mit einigen Sätzen belegt sein, die Prinzhorns im Mai 1932 abgeschlossene Schrift über Persönlichkeitspsychologie[1] in kennzeichnender Weise einleiten und beschließen: Am Anfange dieser Arbeit steht, wie ein großer Block als Grundstein fest und unverrückbar gefügt, die These: „Jeder lebendige Organismus ist keimplasmatisch bedingt gemäß einem Artbauplan." Der Schlußabschnitt des Buches mit seinem „Ausblick auf die praktischen Folgen der biozentrischen Wirklichkeitslehre vom Menschen" nimmt diese Grunderkenntnis mit der Bemerkung wieder auf, daß unter den „Hauptzügen im Aufbau der Persönlichkeit" an erster Stelle zu nennen sei „das biologische Schicksal des Menschen, das unentrinnbar ist und durch keine Macht aufgehoben werden kann: die leib-seelische Konstitution einschließlich der Anlagen zur späteren geistigen Entfaltung, mit anderen Worten das wesentlich als Blutserbe zu betrachtende individuelle Grundwesen". An diese Feststellung fügt sich dann die pädagogische Folgerung an: „Vor allen sonstigen Wegweisungen steht die eine, jedes Individuum anzuleiten, daß es seines Grundwesens innewerde (und zwar nicht bloß gedanklich, sondern durch Erprobung im Tun und Lassen) — nur so kann dessen „Auszeugung" bis zur Person und zur bewußten Einordnung in Normen gelingen." „Im Dienste der unabänderlichen Rhythmen und Wachstumsvorgänge, in die er ohne eigenes Zutun hineingestellt ist, schafft der Mensch Kultur, Sitte und gesunde Zucht. Vergottet er Personenwerte (des Erkennens, Wollens, Handelns), so fördert er — mag er es wollen oder nicht — die Zerstörung von Lebenswerten." Bis zu solchen Erkenntnissen war der Schacht vorgetrieben, aus dem die pädagogische Psychologie, zur Forschungsaufgabe einer umfassenden Menschenkunde erweitert, in der letzten Zeit ihre Ausbeute an grundlegenden Einsichten mit heraushob. Hier war sie mit fündig geworden. Solcher Forschungsertrag gibt ihrem Wirken Geltung und Kraft, in der Gegenwart und für die Zukunft die Verantwortung des Erziehungswerkes mit zu tragen.

Keineswegs im Sinne des billigen „Es ist alles schon dagewesen" — gegen welche Mißdeutung sich diese ganze Arbeit ausdrücklich verwahrt —, sondern in der Absicht, eine große Linie durch alle Zeiten hindurch bestehender und immer bei tiefdringender Einsicht hervorbrechender Sachverhalte aufzuzeigen, sei hier am Schlusse als ein eindrucksvoller Repräsentant volkserzieherisch fruchtbarer Menschenkunde Friedrich Fröbel erwähnt. Daß erst

[1] Prinzhorn, Hans: Persönlichkeitspsychologie. Entwurf einer biozentrischen Wirklichkeitslehre vom Menschen. Leipzig 1932. S. 1, 110f. und 119.

im Fortgange der neueren pädagogischen Anthropologie überhaupt das Organ dafür sich neu bilden mußte und tatsächlich gebildet hat, Fröbels Lebenswerk als eine auf tiefer Menschenkennerschaft beruhende Hinführung zu den Wurzel- und Quellgebieten organischer Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentfaltung[1] zu deuten, dieser Umstand mag auch ein Beleg dafür sein, wie die neuere pädagogische Menschenkunde ursprüngliche Erkenntniskräfte für die Weiterführung des Werkes der Volkserziehung entbinden half. Damit die mit der Anrufung des Namens Fröbels gemeinten Beziehungen deutlich hervortreten, sei es gestattet, aus der im April 1932 auf der Reichsfröbelfeier in Blankenburg und im September des gleichen Jahres aus Anlaß einer heilpädagogischen Tagung in Halle noch einmal vorgetragenen Würdigung der „Menschenerziehung" Fröbels den folgenden Abschnitt hier zu wiederholen[2]:

„Zu einem sehr wichtigen Bereiche biologisch-menschenkundlicher Erkenntnisse, die gerade auch auf das Seelenleben in pädagogisch höchst bedeutsamen Folgerungen übergreifen, führen einige Sätze aus dem Hauptwerk Fröbels hin: „Die Bestimmung des Kindes als solchen besteht darin, das Wesen der Eltern, des Vaters und der Mutter, Väterliches und Mütterliches, Geistiges und Gemütliches — welches nur der Anlage und der Stärke nach ihnen beiden selbst noch unbekannt und ungeahnt in ihnen liegen kann — in Übereinstimmung und Einklang zu entwickeln und auszubilden . . . Die Bestimmung eines Kindes als Familienglied besteht darin, die geistigen Anlagen und Kräfte desselben zu entwickeln und darzustellen." In den kennzeichnend sich wiederholenden Verben „entwickeln und ausbilden", „entwickeln und darstellen" spricht sich das Verständnis für die Modifikationsbreite des Anlagengrundgefüges aus. Mit solchen nüchternen Erkenntnissen lebenswissenschaftlicher Art ist also bei Fröbel der Optimismus seiner Erziehungsziele sachgerecht unterbaut. Wir sehen den Menschenerzieher in seiner, naturwissenschaftlicher Einsicht immer verständnisvoll und lebendig zugewandten Art sehr häufig in der Nachbarschaft der sehr lebensnahen Empirie, die der Züchter bei seinen Maßnahmen der Formung organischer Entwicklungen betätigt. Dieser Umstand ist ja aus dem Worte „Kindergarten" heraus uns geläufig, wenn er dort auch oft viel zu sinnig nur-poetisch und viel zu wenig nüchtern-fachmännisch genommen wird. Es empfiehlt sich, hier nun noch die bekannten Sätze zu lesen, die den vorhin mitgeteilten Auszug aus der „Menschenerziehung" so bestimmt nach der pädagogischen Seite hin weiterführen. Auch sie belegen es, wie bei Fröbel sich die Grundgedanken der Menschenführung mit der alten Weisheit züchterischer Leitung organischer Entwicklungen vereinigen: „Pflanzen und Tieren, jungen Pflanzen und jungen Tieren geben wir Raum und Zeit, wissend, daß sie sich dann den in ihnen, in jedem einzelnen wirkenden Gesetzen gemäß schön entfalten und gut wachsen; jungen Tieren und jungen Pflanzen läßt man Ruhe und sucht gewaltsam eingreifende Einwirkungen auf sie zu vermeiden, wissend, daß das Gegenteil ihre reine Entfaltung und gesunde Entwicklung störe." Und dann folgt hier der bekannte

[1] Diese Vertiefung soll im Zusammenhange der vorliegenden Abhandlung — das sei noch einmal ausdrücklich hervorgehoben — verstanden werden im Sinne der Bemerkung von M. Staemmler (a. a. O. Eugenik Bd. 3, S. 109): „daß eine wirkliche innere Erneuerung unseres Volkes nur möglich ist, wenn sie an der Wurzel angefaßt wird. Und diese Wurzel stellt die Erbmasse des Volkes dar."

[2] Hoffmann, Arthur: Menschenerziehung als Notwende. In: Friedrich Fröbel. Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Weimar 1932 (S. 43—62). — Ders.: Menschenerziehung. Eine Deutung Fröbels im Hinblick auf unsere pädagogische Lage. In: Die Hilfsschule. Jhrg. 25 (1932) S. 659—680.

Ausbruch einer bitteren Resignation vor dem Übermaß erzieherischen, von der Praxis des Züchters so arg in den Schatten gestellten Unverstandes: „aber der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will."

So weit die Züge aus Fröbels Menschenkunde und seiner Lehre von der Menschenführung, die uns hier besonders interessieren. Was dem begnadeten deutschen Erzieher ein durch heißes Erkenntnisringen gesichertes Wissen und eine allezeit verbindliche Norm seines pädagogischen Tuns war, und was mit den Erkenntnismitteln der in den letzten Jahrzehnten entwickelten, von der neueren Erziehungswissenschaft immer intensiv mit verarbeiteten Anthropologie neu in Sicht gehoben wurde an Tatsachen organischer Einordnung jedes leibseelischen Teilgeschehens in den Lebensanstieg oder Lebensabfall der Volksgemeinschaft, das steht heute vor der Notwendigkeit und der Möglichkeit neuer Bewährungen in entscheidungsschwerer Zeit.

* *

Die Frage des Aufstiegs der Begabten in neuer Sicht.

Von Adolf Busemann.

Das vor einem Jahrzehnt so gründlich durchgesprochene Problem des „Aufstiegs der Begabten" bedarf heute einer anders gerichteten Erörterung. Die nationalsozialistische Bewegung will die Klassengegensätze in der höheren Einheit des Volkes aufheben, die durch Arbeitsteilung, Berufsgliederung, Wohlstandsschichtung entstandenen innervölkischen Spannungen in nützliche Energien verwandeln. Die Einzelnen, die Gruppen, Stände und Klassen sollen wieder Glieder eines geschlossenen Volksganzen werden. Hinter dieser geschichtlich notwendigen Forderung muß der Anspruch einer individualistischem Ethik zurücktreten, der jedem einzelnen Kinde die Möglichkeit freier Entfaltung seiner besonderen Befähigungen sichern möchte. Nicht die Vollendung des einzelnen, sondern die Rückgewinnung eines Ganzen ist die vornehmste Aufgabe öffentlicher Erziehung. Sogar das darf erst in zweiter Linie gefragt werden, wieviel Gewinn geistiger Kräfte dem Ganzen durch „Aufstieg der Begabten" zufließt. Ebenso notwendig wie Entfaltung geistigen Lebens im gegenwärtigen Augenblick ist die Bewahrung schlummernder Begabungen für späteren Bedarf. Maßgebend muß heute vielmehr sein, was der Aufstieg und die öffentliche Förderung begabter Kinder für oder gegen die Verganzung des Volkes, das Zusammenwachsen der Einzelnen zu Gruppen, der Gruppen zum Volke bedeutet.

Damit ändert sich der maßgebliche Gesichtspunkt auch des mitarbeitenden Psychologen. Hieß es bislang, die „Begabten", d. h. die durch überdurchschnittliche Verstandesleistung ausgezeichneten Schüler, auslesen und der rechten Schul- bzw. Berufsbahn zuführen, so fragen wir jetzt: wird die Förderung dieses Schülers die schon übergroße Schar von „Gesellschaftsatomen" vermehren oder neue Bindungen zwischen

Gliedern unseres Volkes schaffen? Als selbstverständlich wird eine den höheren Aufgaben entsprechende überdurchschnittliche „Begabung" vorausgesetzt, aber diese Begabung allein kann durchaus nicht mehr den Ausschlag geben.

Die Frage der Auslese verschiebt sich also von der Begabungs- zur Charakterseite, oder besser: es geht um die Auswahl der nationalpolitisch wertvollen Konstitutionen. Daß unter diesen die wertvollen Erbkonstitutionen, d. h. die durch „Gene" wertvollen Konstitutionen, den Vorrang verdienen, ist theoretisch klar, weil ja mit dem zum Aufstieg bestimmten Jugendlichen auch seine etwaige Nachkommenschaft begünstigt werden soll. In der Praxis freilich wird sich beim gegenwärtigen Stande der Forschung nur selten mit Sicherheit sagen lassen, ob es sich mehr um vererbbare (vererbte, bzw. durch Mutation entstandene erbliche) Merkmale handelt, oder mehr um Ergebnisse einer ungewöhnlich günstigen Umwelt. Wir dürfen hoffen, daß das lebendige Interesse der nationalen Regierungen an allen eugenischen Fragen, das sich in Förderung entsprechender Institute kundtut, auch der Aufklärung dieses praktisch so wichtigen Problemgebietes zugute kommt. Allerdings wird solche Aufklärung nur gelingen, wenn Kinder- und Jugendpsychologie, insbesondere aber planmäßig geleitete Milieuforschung, die Arbeit des Vererbungsforschers unterstützen. Es handelt sich ja ebenso sehr um Fragen der psychischen Entwicklung wie um Fragen der Vererbung, und nichts könnte die Konstitutions- und Vererbungsforschung mehr hemmen, als der Versuch eigenhändiger psychologischer Dilettiererei.

Schon die Feststellung, ob ein Mensch nationalpolitisch wertvoll ist oder nicht, hat ihre psychologische Schicht. In höherem Grade jedoch ist psychologische Beobachtung und Begriffsbildung daran beteiligt, die Entwicklung zu solchen Wert- oder Unwertgestalten aufzudecken. Psychische, insbesondere charakterliche Entwicklungen vollziehen sich nicht offen sichtbar wie morphologische oder psychologische. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung wirklich erfolgenden oder erfolgten sozialen Aufstiegs während des Jugendalters. Der Aufstieg aus einer Unterschicht in eine höhere Schicht der Gesellschaft stellt nämlich eigenartige Lebensbedingungen her, deren Beantwortung durch das Verhalten des aufsteigenden Jugendlichen erst entscheidet, ob die vorliegenden Wertmöglichkeiten auch verwirklicht werden. Es ist der Fall denkbar, daß eine Charakteranlage, die bei Verbleiben ihres Trägers in seiner Gesellschaftslage aus ihm ein wertvolles Glied des Volkskörpers machen würde, im Falle seines Aufstiegs verkümmert oder zu Mißbildungen des Charakters führt. Der Vorgang des Aufstieges selbst bedarf darum gründlicher Untersuchung; und es wird weiter zu fordern sein, daß der soziale Aufstieg nur solcher Kinder begünstigt wird, von denen zu erwarten steht, daß sie diesen Gefahren eines Wechsels der gesellschaftlichen Lage trotzen werden.

So viel ich sehe, liegen umfassende, zuverlässige Angaben über den Erfolg von Freistellenvergebung und dergleichen in öffentlichen Schulen noch nicht vor. Eine Durchforschung der bisherigen Fälle solchen Aufstiegs würde den Erfolg oder Mißerfolg der fördernden Maßnahmen nicht bloß unter dem Gesichtspunkt prüfen müssen, ob die Aufsteigenden die Reifeprüfung bestanden, zum Studium gelangten usw., sondern würde auch zu fragen haben, welche Entwicklung ihr Charakter nahm. Es wäre weiter zu ermitteln, worauf etwaige Fehlentwicklungen zurückgehen, ob z. B. Vererbung, häusliche Umwelt, Pflegemängel verantwortlich zu machen sind. Die einzige Untersuchung in dieser Richtung, die mir bekannt geworden ist, bezieht sich auf jugendliche Arbeiterinnen, welche sich bis zur Fürsorgebeamtin heraufgearbeitet haben, teils mit, teils ohne fremde Hilfe. Sie wurde von Lisbeth Franzen-Hellersberg[1] ausgeführt und ergab eine Reihe sehr bemerkenswerter Tatsachen. Leider ist der Bericht über sie weniger ausführlich, als man wünschen möchte.

Einen kasuistischen Beitrag gebe ich im folgenden durch Mitteilung von Tagebuchblättern eines Arbeitersohnes, der bis zum Studiun an einer Pädagogischen Hochschule und zum Lehrer aufstieg Dieser Aufstieg wurde vorwiegend durch die Eltern selbst ermöglicht: der Vater erklomm die Rangleiter einer Verbandsangestelltenschaft; nur mit einer Schwester mußte der Sohn den Lebensraum der Familie teilen. Eine überdurchschnittliche Verstandeskraft sowie musikalische, rhythmische, schauspielerische Fähigkeiten begünstigten den Aufstieg. Obwohl das Ziel aller Bemühungen von Vater und Sohn, äußerlich gesehen, erreicht wurde, darf man nach Lektüre der Selbstzeugnisse zweifeln, ob dies zum Glück des Aufsteigenden gereichte. Vor allem aber wird sichtbar, was wir oben als Problem entwickelten: Aufstieg in eine höhere gesellschaftliche Schicht bedeutet unter Umständen für den Beglückten selbst bedauernswerte gesellschaftliche Isolierung, für die Gesellschaft Zerstörung vorhandenen Zusammenhangs.

Die folgenden Abschnitte sind einem Lebensrückblick entnommen, der anläßlich der Anfertigung eines zur Reifeprüfung erforderten „Lebenslaufs", jedoch nicht zu solchem bestimmt, verfaßt wurde. Der Schreiber, Georg Meister, war damals 19 Jahre alt.

Ich bin im Februar 1910 als ältester Sohn des Tischlergesellen Fritz Meister[2] geboren. Mein Vater wohnte damals in einer der engen, schmutzigen Proletariergassen Steinfelds, ganz in der Nähe der Kronerschen Möbelfabrik. Auf jedem Flur acht Familien, jede Wohnung eine Stube, die Straße schmutzig, der Hof häßlich, das war die Welt, in der ich zu leben begann. Mein Vater hatte eine Stube im zweiten Stock, mit den Fenstern in den Hof, das ganze Jahr hindurch ohne Sonne. Es muß sehr enge in der Stube gewesen sein. Zwei Betten, eine Kommode, Küchenchrank, Tisch, Ofen und Stühle, da war die Stube voll. Der Kinderwagen

[1] L. Franzen-Hellersberg: Die jugendliche Arbeiterin. Ihre Arbeitsweise und Lebensform. Tübingen 1932. Daselbst S. 95—100, 144.

[2] Alle Namen sind geändert; berichtigt sind nur offenbare Schreibversehen. Zusätze des Herausgebers in [ ]. Sperrungen vom Herausgeber.

war das erste überflüssige Möbel. Er wurde deshalb recht bald wieder abgeschafft. Seit meinem ersten Lebensjahr stehe ich auf eigenen Füßen. Als man mir einmal bei einem Ausflug einen Sportwagen leihweise zur Verfügung stellte, verzichtete ich brüllend.

Mein Urgroßvater war noch Bauer gewesen, einer von den Zähen im Gebirge. Meine Mutter stammte von einem kleinen Bauern ab in der niederschlesischen Heide, jenem mit slawischem Blute durchsetzten Gebiete. Mein Vater und meine Mutter, beide haben sie den eigensinnigen Bauerntrotz geerbt, und ich glaube, ich habe ihn auch. Mein Vater war schon mit neunzehn Jahren dem sozialdemokratischen Arbeiterverein beigetreten und einige Jahre später aus der Kirche ausgetreten. Ich blieb ungetauft, ein Umstand, der im Hause, in unserer großen Familie und natürlich auch bei meiner ganzen Umgebung großes Entsetzen hervorgerufen hat. Wenn mein Vater nicht zu Hause war, kamen die alten Frauen und die evangelischen Pastoren zu meiner Mutter und redeten ihr zu, sie solle mich ohne Wissen meines Vaters taufen lassen. „Er wird ganz bestimmt nicht lange leben, er wird Elend und Unglück in die Familie bringen," sagten die alten Frauen, und da alte Leute schon immer mehr Erfahrung haben, mußten sie es ja wissen. Trotzdem bin ich heute noch ungetauft.

Zwei Jahre nach meiner Geburt zogen wir in einen Neubau der Neustadt. Als wir dort ungefähr ein halbes Jahr wohnten, wurde mein Vater aus der Tischlerwerkstatt geholt und beim Konsumverein als Lagerhalter angestellt. So kamen wir wieder in die Altstadt zurück. Mein Vater hatte, wie er selbst sagt, in der Volksschule kaum lesen und schreiben und rechnen gelernt. Sein Geist verlangte aber mehr Nahrung. So ist er einer der vielen Arbeiter jener Zeit, die durch unermüdliche Arbeit an sich selbst ihre Kenntnisse, ihr Wissen und gleichzeitig ihre geistigen Kräfte vervollkommneten. Tage- und nächtelang wurde gelesen, geschrieben und diskutiert. Er ist heute [1929] noch nicht von der Methode abgekommen. Sein Weg ging so aus der Tiefe seiner proletarischen Herkunft stetig aufwärts. Dabei riß er mich mit sich, bis ich selbst meine eigenen Wege ging, auf ihm aufbaute, weiterbaute, neben ihm, nicht gegen ihn.

Trotzdem mein Vater tage- und nächtelang hinter den Büchern saß, vergaß er doch nicht, daß draußen eine Welt war, voller Wunder für ein Kind. Jeden Sonntag fast ging es einige Stunden hinaus. Als der Krieg ausbrach, kannte ich schon ein verhältnismäßig großes Stück der Welt. Der Krieg setzte diesen Forschungsreisen ein Ende. Mein Vater zog hinaus, meine Mutter übernahm die Verwaltung des Lagers, und ich blieb mir selbst überlassen.

Bis zu meinem elften Lebensjahr war ich körperlich schwach und sehr oft krank. Da konnte ich nicht so mit den andern Jungen mit, wie ich es vielleicht gewollt hätte. Obwohl vor dem Hause, in dem wir wohnten, ein großer Platz war, bin ich doch mehr in der Stube gewesen und habe dort stundenlang gesessen und gegrübelt oder mit meinem Holzbaukasten gebaut, dann mit sechs, sieben und acht Jahren sehr viel im Geschäft mit geholfen, Kunden bedienen, Waren auspacken und abladen. Daneben mußte ich, weil meine Mutter im Geschäft war, auch öfters die Arbeiten im Haushalt mit besorgen, so weit ich konnte abwaschen, auskehren, Essen kochen, aufräumen, Schuhe putzen und Besorgungen machen, so unmöglich das für manchen klingt, der das nicht nötig hatte in seiner Jugend. Ich glaube kaum, daß ich diese Arbeiten alle gern gemacht habe. Aber geschadet hat mir keine. Ich blieb dadurch für mein ganzes Leben vor dem Dünkel bewahrt, den viele Menschen bekommen, wenn sie aus einer Gesellschaftsschicht in eine höhere steigen.

Gerade in der Kriegszeit hat mein Geist derartig viel Anregungen und Eindrücke zu verarbeiten gehabt, daß er weder verkümmert noch verwildert ist. Schon damals hab ich, wie ich es heute noch tue, in zwei verschiedenen Welten gelebt; die eine der Alltag, wo ich Arbeit verrichten mußte, wie sie die Erwachsenen tun, wo ich das Nachdenken lernte über die Welt und ihre Einrichtungen. Die zweite, die Welt des Kindes, wo ich mit den Altersgenossen lebte, wo sich meine wilde Phantasie austobte, die nie mit Schund genährt worden ist, wo ich in einer Welt lebte, voller Kisten und Bierfässer, mit Pferdestall und Eiskeller, Heuboden und übersteigbaren Mauern, Roll- und Möbelwagen, Kastanienbäumen, alten Wagenremisen

und Zirkuszelten, wilden Tieren und lustigen Clownen. Ja, sogar ein ganzer Güterbahnhof mußte uns als Tummelplatz dienen.

Aber dann gab es noch eine dritte Welt, eine Welt, die in mir selbst lag, voller Träume und Grübeleien, einer Welt, die sich auf den Büchern aufbaute, die mein Vater in seinem Schrank hatte, und auf denen, die ich selbst bekommen hatte. Von dieser eigenen heimlichen Welt [aus] lernte ich die ganze große Welt kennen.

Die Volksschule, die ich vier Jahre lang besuchte, fügte sich in meine Welten ein; geliebt habe ich sie nie richtig, trotzdem ich, als ich aus ihr austrat, den ersten Platz in der Klasse sicher erobert hatte. Als ich neun Jahre alt war, bekam ich eine Schwester, die mir nur Ärger und Arbeit brachte, die ich daher gar nicht schätzte, trotzdem ich während meiner Kindheit stets mehr mit Mädeln als mit Jungen gespielt hatte. Ein Jahr später betrat ich dann die Realschule in Steinfeld, in der ich schlecht und recht, mit Ausnahme der französischen Sprache, zum besseren Durchschnitt gehörte, wenigstens die ersten Jahre. In derselben Zeit war mein Vater zum Stadtverordneten und einige Zeit später zum Kontrolleur des Konsumvereins [geworden]. Das hatte zur Folge, daß wir eine andere Wohnung bezogen und ich aus dem ganzen Milieu herausgerissen wurde, in dem ich mich eingelebt hatte. Wir zogen auf die Bergstraße, eine Gegend, in der ich zwar geboren war, die mich auch anzog, von der ich aber weggestoßen wurde, weil ich nicht mehr einer der ihrigen war, weil ich auf die „höhere Schule" ging.

Ich bin in meiner Kindheit nie zum Spielverderber geworden. Aber durch meine Stellung seit 1920 [d. h. seit Eintritt in die höhere Schule] habe ich dauernd die Erfahrung gemacht, daß der größte Teil meiner Umgebung auf meine Gegenwart gern verzichtet. Jedoch der Mensch ist an und für sich ein geselliges Wesen. Ich versuchte deshalb immer wieder irgendwo Verbindungen herzustellen. Aber vergebens. Ich erfuhr einige derartig heftige Abweisungen, vor allem von seiten des Bürgertums und dessen [= seinen] Erziehungsprodukten, daß ich weiterhin jeden Annäherungsversuch aufgab.

Die Auseinandersetzung mit dem „Bürgertum", als gesellschaftlicher und auch als geistiger Kampf, ist nun das Grundmotiv aller Lebensäußerungen, die uns in Tagebuchblättern, Gedichten vorliegen. Das Ergebnis ist eine Stellung außerhalb beider Welten:

(Aus dem Tagebuch:)

Juni 1928 (18; 5). Das Bürgertum anerkennt mich nicht. Ich will auch nicht hin. Lebe augenblicklich in einer literarischen, ästhetischen, künstlerischen Umgebung. Das färbt ab. Wenn ich Literatur und Kunst sehe, möchte ich mitmachen, selbst so etwas schaffen. Kann aber nicht. Geist und Schwung reicht nicht zu großen, nur zu halben. — Roter Prolet, der ich sein möchte und der Überzeugung nach auch bin (?), werde ich von Jugendgenossen und Arbeitern nicht anerkannt. Für sie bin ich ein Besserer, ein mit ihnen Sympathisierender, Nahestehender. Ich wünsche manchmal, mein Vater hätte es nicht so weit, so hoch gebracht.

Außerhalb der Klassenordnung steht nach Meinung des Schreibers der Künstler als Künstler. Aber der Versuch, hier eine Lebensform zu finden, scheitert:

(18; 5) Also: Proletariat mag mich nicht, Bürgertum verzichte ich. Wenn ich wenigstens Künstler wäre, so wäre ich klassenlos. Aber Künstler bin ich nicht. Ich möchte es manchmal sein, aber ich möchte auch fürs Proletariat kämpfen, so richtig mit Einsatz meiner ganzen Kraft, um Befriedigung in der Parteiarbeit zu finden. Aber ich kann das nicht mehr. Ich bin entfremdet, entwurzelt, verbürgerlicht. Da hilft alle rohe, unästhetische Reaktion nichts. Zerrissen, unbefriedigt in mir, Unruhe, Vielfältigkeit, Explosion, Schlappheit, modriger Sumpf, Höchst- und Tiefstand, wahnsinniger

Sturm, Trieb und Bewußtsein, Ahnung und Verzweiflung, währender Wechsel, immer schwankend. Das bin ich ... und da sagt K. F., ich bin ein feiner Mensch. Na, ich danke.

Dieser Versuch muß scheitern, weil das Kunstwerk nur für isoliert ästhetische Sicht außerhalb von Volk und Klasse steht. Unser Tagebuchschreiber möchte dichten, muß, überzeugungsgemäß, „proletarisch" dichten und sieht sich damit wieder in der Zwickmühle des Klassengegensatzes.

Dieser Riß zieht sich durch das ganze Leben des vom Aufstieg beglückten jungen Menschen hindurch. Es gelingt ihm auch nicht, durch eine Liebesbeziehung die verlorene Gemeinschaft wieder herzustellen:

März 1929 (19; 1). Heute hatte ich mir Londons „Martin Eden" geholt und eben angefangen. Als ich die ersten zwanzig Seiten gelesen hatte, dachte ich daran, das Buch Else zu schicken, damit sie einen Menschen wie mich verstehen lerne, denn Martin Eden, der plumpe Schönheitsgierige, schnell berauschte Schiffer, erscheint mir in dem Augenblick, wo er dieser jungen Dame aus den „besseren Kreisen" gegenübersteht, wie eine Parallele zu mir selbst. —

Ihren stärksten Ausdruck aber findet die innere Widersprüchlichkeit in einem erschütternden, fast schon krankhaft anmutenden Abschnitt „Dämonie oder das kalte Grausen", den ich wegen seiner Länge nicht hierher setzen kann. Der Tagebuchschreiber stellt sich vor den Spiegel der Selbstbeurteilung und sieht wechselnd das Antlitz des Berufenen, des Vollbringers, und das des Ohnmächtigen und überheblich lächerlichen Narren.

Immerfort dieser Wechsel zwischen Rausch und Nüchternheit, zwischen Lebenslust und Überdrüssigkeit. Was soll man da leisten können? Da will man Lehrer werden. Aber wie kann man junge Menschen erziehen und leiten, wenn man dauernd zwischen Schaffensfreude und dem kalten Grausen schwankt? Wie soll man dann vor denen stehen, wenn sie liebebedürftig und wissensdurstig zu einem kommen und man sie höhnisch anlächelt ...

Vermutlich handelt es sich, das geht aus dem Tagebuch wie aus Gedichten und persönlichem Eindruck hervor, um eine ausgeprägt schizothyme Konstitution. Ich erwähne noch, daß der Tagebuchschreiber offenbar unter starken Hemmungen leidet:

Ich denke überhaupt viel zu viel. Ich müßte mehr leben. Aber — es ist lächerlich — ich will dauernd leben, und wenn ich Gelegenheit habe, setze ich mich hin und freue mich, wie die andern kraftvoll herumtollen. Einmal haben wir in der Schule gelernt, daß die Künstlermenschen das Leben suchen, sich mit der Sehnsucht nach dem Leben zermürben und das Leben nie finden können. Was ist dann das Leben?

Ob die Mädel das Leben sind? Die andern, die ich immer so beneide ums Leben, die haben alle ein Mädel. Ich habe keins. Morgenstern sagt einmal in einem Gedicht: Alle Mädchen erwarten wen ... Da müßte ich zu den Mädeln hingehen? Das kann ich nicht. Ich sitze lieber und warte, warte auf die Mädel, die nie kommen. Was könnte ich einem Mädel bieten, wenn ich hinging?

Wir werden also keineswegs die überdurchschnittliche Bewußtheit und Zersetztheit allein aus den besonderen Umständen des sozialen Aufstiegs

erklären dürfen; eine schizothyme Veranlagung liegt, wie auch der Körperbau nahelegt, sehr wahrscheinlich zugrunde. Aber ebenso verfehlt wäre es, diese immerhin hypothetische Größe allein verantwortlich zu machen. Der Wechsel des gesamten Milieus, vollzogen durch Eintritt in die höhere Schule, stellt so hohe Ansprüche an die sich doch erst aufbauende Persönlichkeit, daß er geradezu als eine „Noxe" im medizinischen Sinn gelten darf, als ein krankheitsförderndes Umweltmoment. Man muß sich vergegenwärtigen, daß es sich nicht um einen Wechsel nur der Sozialpartner, sondern um eine völlige Neuorientierung, einen Wechsel der Werttafeln und der geistigen Standorte handelt, und zwar in einem Alter, in dem Orientierung erstmalig gesucht wird.

Möglicherweise würde derselbe Weg bergauf, verteilt auf mehrere Generationen, leichter durchmessen werden. Schizothyme Charaktere neigen jedoch zum Alles-oder-Nichts und stecken das Lebensziel eher zu hoch als zu tief, obwohl gerade sie gesellschaftliche Umpflanzung schlecht vertragen. Es ist auch keine Frage, daß Emporkömmlinge dieser Art den herrschenden Schichten viel zu sagen haben, mehr als die zyklothymen Aufsteigenden, die es sich in der besseren Lage wohlgehen lassen. Insofern kann ein Bedürfnis nach Ausftieg schizothymer Persönlichkeit anerkannt werden. Für diese Aufsteigenden selbst jedoch ist ihr Vorwärtskommen kein Glücksgewinn, ganz abgesehen von der Gefahr des Scheiterns, und die Gesellschaft verliert in jedem von ihnen ein noch verhältnismäßig gebundenes Glied. Darum kann uns an der Förderung „begabter" Schüler aus dem Formenkreis der Schizothymie nicht allzu viel gelegen sein.

Unsere Befunde stimmen gut mit dem überein, was (ohne Angabe von Einzelheiten) L. Franzen-Hellersberg mitteilt. Sie fand, daß viele komplizierte, problematische Naturen beim Aufstieg scheitern, daß eine primitive Lebensbejahung, Illusionsfähigkeit und vitale Zähigkeit dagegen den Aufstieg begünstigte. Naive Selbstsicherheit ist fast notwendiger als überdurchschnittliche Verstandeskraft. Wir werden jedoch noch viele Einzelfälle zur Kenntnis nehmen und charakterologisch beleuchten müssen, um strengere Aussagen machen zu können. Nur so kann das Problem des Aufstiegs und der Auslese aus der Verengung gelöst werden, die es unter dem Druck der Intelligenzprüfungen erfahren hat. Das bedeutet praktisch nichts anderes, als daß die auslesenden Lehrer, und das sind eigentlich alle Lehrer, entsprechend vorgebildet und geschult werden müssen.

* *
*

Über die Wirkung eines Erholungsaufenthaltes an der Ostsee auf psychische Funktionen bei Schulkindern.

Von Hans Franz.

Die vorliegenden Ausführungen wurden, ebenso wie die Untersuchungen vom Sommer 1931 am Sächs. Kinderheim Wiek auf Rügen, angeregt durch eine Arbeit von Dr. Martha Muchow, „Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas auf Schulkinder",[1] und eine Veröffentlichung von Dr. H. Voigts „Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas, insbesondere der Ostsee, auf Jugendliche".[2]

Schon im Sommer 1924 nahm Martha Muchow vom Psychologischen Institut in Hamburg auf Veranlassung der (pädagogischen) Leitung Versuchsreihen an Pfleglingen der Hamburgischen Kinderheilstätte in Wyk auf Föhr in Angriff. Der Heilstätte kam es damals auf die Beantwortung folgender Fragen an: Stehen neben den Wirkungen des Heilstättenaufenthaltes, die in der körperlichen Kräftigung und Gesundung der Kinder bestehen, auch solche, die zu Veränderungen und Entwicklungen von aufweisbarer Deutlichkeit im Psychischen führen, Wirkungen, die eine Beeinflussung des psychischen Habitus' der Kinder darstellen? Welcher Art sind sie und worauf beruhen sie? — So wissenswert eine allgemeine Auskunft über den „psychischen Gewinn" der Kurzeit auch sein mochte, für die praktische Forschungsarbeit mußte diese Frage zunächst auf eine viel engere Formel gebracht werden. Martha Muchow machte deshalb hauptsächlich die durch Einwirkung veränderter klimatischer Reize auf den Organismus bedingten psychischen Veränderungen der Kinder zum Gegenstand ihrer Untersuchungen. Doch hat sie neben den Hauptversuchen zur Erfassung der spezifischen Wirkungen einzelner Klimafaktoren (starker Wind, Sonnenbad, Seebad) noch vorläufige „Orientierungsversuche" in der Richtung der Frage nach dem Gesamterfolg der Kur unternommen.

Um mögliche differentielle Ergebnisse eines Vergleichs zwischen der psychologischen Wirkung von Nord- und Ostseeklima festzustellen, führte Studienrat Voigts in Lübeck dieselben Versuche im Sommer 1927 am Rudolf-Groth-Kinderheim in Travemünde (Priwall) durch. Parallel zu den „Seeversuchen" laufen bei ihm noch sog. Kontroll- oder Vergleichsversuche, die mit Schülerinnen der O III bis U II am Oberlyzeum in Lübeck unternommen wurden. Neben den genannten Untersuchungen lieferte Voigts einen Beitrag zur Beurteilung der jahreszeitlichen Einflüsse im Seelenleben und zur Kritik von Testprüfungen. Auf die Ergebnisse beider Autoren soll später noch hingewiesen werden.

Nun sind allerdings von mancher Seite Einwände gegen derartige Untersuchungen gebracht worden. Man machte geltend, daß die weitgehende Unterschiedlichkeit der Menschen hinsichtlich ihrer Reagibilität und subjektiven Empfindungen phänologische Beobachtungen an ihnen wohl kaum in verwertbarer Weise gestatte.[3] Solche Erwägungen sind aber nur zum Teil gerechtfertigt; denn lassen sich bei diesen Untersuchungen Absolutwerte auch kaum vergleichen, so können doch wichtige Kurvergleiche angestellt und Ähnlichkeiten gesucht wer-

[1] Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1926, Heft 1. — [2] Ebenda 1929, Heft 6.
[3] Krönke, Ztschr. f. wissenschftl. Bäderkunde 1930.

den. Immerhin haben alle Bemühungen in der oben gekennzeichneten Richtung den Wert, daß sie zu mancherlei Überlegungen und Vergleichen anregen und einen, wenn auch groben Maßstab für klimatopsychologische Einwirkungen abgeben.

1. Zweck der Versuche. Die Feststellung der Kurerfolge in der Erholungsfürsorge geschieht vorwiegend durch ärztliche Nachuntersuchungen teils am Erholungsplatz und teils am Wohnort. Man achtet dabei außer auf etwaige organische Krankheitserscheinungen besonders auf die Größen- und Gewichtsentwicklung während der Kur, auf Veränderungen der Respirationsbreite und wohl auch auf das Aussehen und die Stimmung des Kindes. Die Bedeutung der Größen- und Gewichtsentwicklung ist als objektives und zuverlässiges Maß der Erholung oft betont worden[1], doch ebenso verbreitet ist die Ansicht, daß der Kurerfolg nicht mit Gewichtszunahme gleichzusetzen sei.[2] Es liegt also nahe, an eine Ergänzung der physiologischen Untersuchungen durch psychologische zu denken und nach dem tatsächlichen oder vermeintlichen „Gesamterfolg" zu fragen.

Die Brauchbarkeit von Testserien, d. h. von Aufgaben, durch die Leistungen der Kinder provoziert werden, ist bei der Frage nach dem Kurerfolg in psychischer Hinsicht durch die Versuche von M. Muchow und H. Voigts im allgemeinen erwiesen. Ergänzt wurde das Testverfahren bei ihnen durch die eingehende und genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes hinsichtlich seines Verhaltens und seiner Entwicklung. Die von Muchow zur Präzisierung der Resultate für nötig befundene Erweiterung der Untersuchungen, so besonders „längere Versuchsreihen vor, während und nach der Kurzeit durchzuführen", war diesmal noch nicht möglich. So blieb es auch hier bei „Orientierungsversuchen", die sich methodisch an die Vorgänger anlehnen und dem praktischen Bedürfnis entsprechend nach der psychischen Wirkung des Ostseeaufenthalts im ganzen fragen. Ob eine befriedigende Antwort darauf mit Massenversuchen möglich ist, besonders wenn nur wenige psychische Funktionen geprüft werden; wie sich Knaben und Mädchen dabei verhalten und ob es Beziehungen der psychologischen Ergebnisse zu den körperlichen Befunden gibt, das aufzuzeigen, sollte der Zweck der Untersuchung sein.

2. Das Sächsische Kinderheim Wiek auf Rügen, an dem die Versuche durchgeführt wurden, ist bestimmt, „die Entwicklung unterernährter und zurückgebliebener und den Gesundheitszustand durch Krankheit gefährdeter oder erschöpfter Kinder aus allen Teilen Sachsens zu fördern und zu festigen und ihre Leistungsfähigkeit zu steigern".[3] Das Heim, ehemals ein Marineflugplatz, wurde 1929 mit den Erfahrungen einer zehnjährigen Entwicklung vollkommen neu aufgebaut.[4] Die 26 Kinderhäuser, die zweckmäßig eingerichtet und mit dem notwendigen Bedarf moderner Hygiene ausgestattet sind, vermögen jeweils 1200 der kleinen Kurgäste gleichzeitig aufzunehmen und zu beherbergen.

Wiek liegt im Norden Rügens auf der Halbinsel Wittow am sog. Wieker Bodden, nach Westen über diesen hinweg, nach Norden und Osten über fast baumloses Land etwa 5 km vom offenen Meer entfernt, so daß die entsprechenden

[1] Stephan, Kurerfolgskontrolle und Erfolgsstatistik. Päd. Mag. 1007. 1925. — [2] Behm, Erholungsfürsorge. Leipzig 1926. — [3] Heimordnung für das Sächs. Kinderheim Wiek 1931. — [4] Erbauer: Reg.-Oberbaurat Waldo Wenzel, Architekt u. Geschäftsführer der G. m. b. H. Sächsisches Kinderheim Wiek.

Seewinde ungehinderten Zutritt haben; selbst von Süden gibt es keinen reinen Landwind. Besonders unmittelbar ist die Wirkung der vorherrschenden Winde westlicher Richtung, die bei großer Stärke durch mitgeführte feine Seewasserstäubchen je nach deren Konzentration die Seesalzinhalation mehr oder weniger stark wirksam machen. Die kaum zur Ruhe kommenden schnelldrehenden Luftströmungen bedingen ständige Temperaturschwankungen und diese nötigen den Körper zu ununterbrochener Anpassung, der fast ständig von irgendeiner Seite gegen den Körper andringende Wind gibt Veranlassung zu einer förmlichen „Widerstandsgymnastik".[1] Neben diesen für Wiek spezifischen klimatischen Reizen ist allgemein noch die für die See typische Reinheit der Luft zu erwähnen, deren hohe Durchgängigkeit für die ultraviolette Strahlung von ungewöhnlicher Bedeutung ist, und die an der Ostsee allerdings nur schwache chemische Seesalzwirkung der Seebäder.

Das Kinderheim Wiek nimmt erholungsbedürftige Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren zu sechswöchiger Kur auf. Für die Verschickung nach Wiek kommen vor allem in Betracht: Kinder mit Anämie, Skrofulose, Drüsen, Neigung zu Katarrhen, Rachitisschäden, allgemeiner Körperschwäche und Entwicklungshemmungen, sowie tbc-gefährdete. Die Erholungsmittel des Heimes sind außer der Wirkung des Seeklimas die Erziehung der Kinder zu einfacher, vernünftiger, gesundheitsfördernder Lebensweise durch eine feste, wohlgeordnete Tageseinteilung, Anleitung zur Körperpflege und Körperschulung, ferner die Gewährung von regelmäßiger und reichlicher Nahrungsaufnahme bei zweckmäßiger Ernährung. Dazu kommt die täglich zweistündige Liegekur und manchmal auch eine besondere ärztliche Maßnahme, wie etwa orthopädisches Turnen. Die Leitung des Heimes liegt in den Händen eines Kollegiums, das von dem Heimarzt, dem Wirtschaftsleiter und der Erziehungsleiterin gebildet wird; letzterer steht ein Stab von pädagogisch ausgebildeten „Hausmüttern" zur Seite. Die Kinder werden in Gruppen zu 24 von pädagogisch eingestellten Führern und Führerinnen, zumeist Kindergärtnerinnen, betreut; der im Heim vorherrschende Ton ist kameradschaftlich, frisch und fröhlich, wobei ein von allen angestrebter und alle, groß und klein verbindender Gemeinschaftsgeist für die Arbeit besonders wertvoll erscheint.

3. Fragestellung. Dem Zweck der vorliegenden Untersuchung entsprechend ergeben sich folgende Fragen:

1. Lassen sich durch Prüfung nur weniger psychischer Funktionen praktisch verwertbare Resultate über die Wirkung eines Erholungsaufenthaltes erzielen?
2. Wie verhalten sich Knaben und Mädchen getrennt bei diesen Versuchen und welche Unterschiede lassen sie in den Resultaten erkennen?
3. Bestehen Beziehungen der psychologischen Untersuchungsergebnisse zu den ärztlichen Befunden und zur Größen- und Gewichtsentwicklung?

Natürlich interessierte es auch zu erfahren, inwiefern die von Muchow in Wyk auf Föhr und von Voigts auf dem Priwall bei Travemünde gewonnenen Ergebnisse mit denen von Wiek auf Rügen übereinstimmen würden. Bei der Mittelstellung, die Wiek auf Rügen in klimatischer Hinsicht zwischen Wyk auf Föhr mit seinem insularen Nordseeklima und dem Priwall mit seinem geschützteren

[1] Dr. med. Knud Ahlborn, Blätter f. Wohlfahrtspflege 1931.

Küstenklima einnimmt, konnte es sein, daß sich für Kurvergleiche wesentliche Differenzen ergaben.

Von besonderen klimatopsychologischen Untersuchungen wurde diesmal abgesehen, weil man wohl mit Recht annehmen kann, daß die in dieser Richtung von Muchow an der Nordsee gewonnenen und größtenteils von Voigts an der Ostsee nachgeprüften Ergebnisse über die Wirkung von Seebad, Sonnenbad und starkem Wind auch für Wiek auf Rügen Gültigkeit haben. Dagegen war die Untersuchung von Anfang an auf praktische Bedürfnisse eingestellt und in diesem Sinne sollte schließlich der Nachweis versucht werden, ob sich eine Kurerfolgskontrolle auch auf die psychische Wirkung des Erholungsaufenthaltes als Ergänzung der ärztlichen Untersuchung und der körperlichen Messungen erstrecken kann.

4. Versuchsmethoden. Um Vergleiche mit den Ergebnissen der Versuche von Muchow und Voigts möglich zu machen, mußten bei der Untersuchung annähernd dieselben Methoden wie in Wyk auf Föhr und auf dem Priwall zur Anwendung kommen.

Im Wieker Heim wurden während einer jeden der vier Kurperioden je eine Knaben- und Mädchengruppe von 20—24 Kindern aus den dem Bodden am nächsten gelegenen Häusern zu den Versuchen herangezogen. Über das Verhalten der Versuchspersonen (Vp.) und eventuelle bedeutsame Vorkommnisse wurde bei eingehender Beobachtung genau Tagebuch geführt; auch zog man die Befunde des Schularztes heran und zeichnete sie zusammen mit den vom Heimarzt gewonnenen Untersuchungsergebnissen auf, dazu die Werte der Messungen von Körpergröße, Gewicht und Respirationsbreite. Weiter erschien es notwendig, einige Notizen über das häusliche Milieu beizufügen, und da bekanntlich bei der Verschickung hierzu so gut wie keine Angaben gemacht werden, mußte man sich hinsichtlich der wirtschaftlichen Lage der Eltern, der Geschwisterzahl, der Wohn- und Erziehungsverhältnisse daheim zumeist auf die Aussagen der Kinder verlassen.

Im ganzen waren an den Versuchen 177 Vp. beteiligt und zwar 89 Knaben und 88 Mädchen im Alter von 8—14 Jahren, doch standen die 8- und 14jährigen nur vereinzelt da, die 10- und 11jährigen dagegen waren in der Mehrzagl.

Bei den eigentlichen Versuchen kam das Verfahren der Testserien zur Anwendung, ebenso wie bei Muchow und Voigts, nur mit dem Unterschied, daß die Prüfreihen diesmal bedeutend kürzer waren. Die Kürzung hatte sich einmal aus praktischen Gründen notwendig gemacht, weil sich die Versuche bei Massenprüfungen möglichst ohne Aufwand leicht und schnell durchführen lassen müssen, vor allem auch bei Vor- und Nachuntersuchungen in der Heimat; andererseits wurden solche Tests ausgeschaltet, die in ihren Ergebnissen zu stark von besonderer Begabung abhängig sind, wie etwa der Linienhalbiertest von optischen Qualitäten des einzelnen Prüflings.

Durch die für zweckmäßig gehaltene Testserie wurden geprüft:

1. Die Konzentrationsfähigkeit, wozu ein Buchstabendurchstreichtest in der von Sterzinger gebrachten Form zur Prüfung der „abstrakten" Aufmerksamkeit"[1] Verwendung fand (Dauer 5 Minuten).

2. Die Rechengeschwindigkeit in einem Stichprobenversuch mit den

[1] Stern-Wiegmann, Methodensammlung zur I. P. 3. Aufl. S. 143. Leipzig 1926.

„neuen Rechenheften" des Leipziger Lehrervereins, herausgegeben von Rudolf Schulze,[1] der damit eine Verbesserung der Kraepelinschen Methode anstrebt (Dauer 5 Minuten).

3. Die Bewegungsgeschwindigkeit mit der von Muchow angegebenen einfachen Form nach Lehmann und Pedersen[2] durch das Kreuzchenzeichnen in kleine Quadrate (Dauer 3 Minuten).

Die Versuche wurden bei allen Gruppen jeweils einige Tage nach der Ankunft in Wiek angestellt, wenn das Heimweh schon verflogen war, und ebenso einige Tage vor Schluß der Kurzeit wiederholt, bevor noch die Abreiseunruhe die Kinder erfaßt hatte. Als günstigste Versuchszeit erschien die Vormittagsstunde nach dem Milchfrühstück von 10^{30} bis 11^{30} Uhr, die nur einmal bei der ersten Mädchengruppe nicht eingehalten werden konnte; diese Gruppe wurde ausnahmsweise das zweitemal nachmittags gleich nach der Liegekur geprüft.

Zu den Prüfungen wurde so verfahren, daß zunächst alle Aufgaben gründlich durchgesprochen und Beispiele davon an der Tafel vorgezeigt wurden, erst wenn auch dem schwächsten Kinde alles klar war, wurde unter beständigem Antrieb durch den Vl. an die Arbeit gegangen. Die Kinder kamen ausgeruht und frisch zu allen Versuchen, ihr Eifer war überraschend groß und alle waren für die neuen „Spiele" sofort begeistert. Man hatte den Eindruck, daß von jedem Kinde geleistet wurde, was es jeweils leisten konnte; jedes war bestrebt, sein Bestes zu tun.

Sämtliche Versuche leitete der Referent selbst, der während des ganzen Sommers als Führer im Heim unter den Kindern lebte. Unterstützt wurde er tatkräftig bei den Knaben durch die Hausmutter des Bezirks und bei den Mädchen durch die betreffende Führerin (Kindergärtnerin); auch zu den Beobachtungen über die Kinder lieferten die Damen wichtige Beiträge, sie haben mit Interesse und sachkundig mitgearbeitet.

Zu erwähnen ist noch, daß sowohl über die Witterungsverhältnisse als auch über alle anderen Umstände, die von Bedeutung sein konnten, ein Protokoll aufgenommen wurde.

5. Ergebnisse. Die in Wiek auf Rügen durchgeführten Versuche waren darauf angelegt, die Wirkung des Erholungsaufenthaltes im ganzen auf einige wenige psychische Funktionen zu untersuchen, denen gewisse dispositionelle Anlagen zugrunde liegen. Die hierbei verwendete Testserie ließ in der Form von Stichproben natürlich nur Schlüsse auf die momentane Funktionsbereitschaft der Vp. zu und erstreckte sich außerdem nur auf die Untersuchung der formalen, dynamischen Seite des Seelenlebens. Die inhaltliche Seite, soweit sie etwa den Vorstellungskreis und die Phantasiewelt der Kinder umfaßt, blieb dabei unberücksichtigt. Immerhin kann auf Grund einiger diesbezüglicher Beobachtungen der Ansicht entgegen getreten werden, als ob Kinder für die Schönheiten der Natur, für Stimmungen und Naturgeschehen nicht aufnahmefähig und beeindruckbar seien; an ihren schriftlichen Aufzeichnungen in Briefen und an den zeichnerischen Dar-

[1] Rudolf Schulze, Gebrauchsanweisung für die neuen Rechenhefte zur Prüfung geistiger Arbeit. 3. Aufl. Leipzig (Dürr'sche Buchhandlung).

[2] A. Lehmann und R. H. Pedersen, Das Wetter und unsere Arbeit (Sammlung von Abhandlungen z. psychol. Pädagogik). Leipzig 1907. Zit. n. Muchow.

stellungen, bei ihren Spielen und Erzählungen kann man erkennen, daß viele durch den Erholungsaufenthalt an der See eine innere Bereicherung erfahren.[1]

Die zahlenmäßigen Ergebnisse der Versuche waren recht unterschiedlich hinsichtlich der Richtung und der Stärke der Ausschläge bei den einzelnen Stichproben. Obwohl die überwiegende Mehrheit der Vp. wesentlich erhöhte Leistungen aufzuweisen hat, die auch untereinander verhältnismäßig übereinstimmen, so zeigt doch eine nicht geringe Anzahl Kinder auch negative oder sehr geringe positive Ausschläge, wodurch natürlich die Mittelwerte stark herabgesetzt werden.

Es mögen nun in Tabellenform die Mittelwerte aller Versuche von 1931 nach Gruppen zeitlich geordnet folgen:

Gesamtergebnisse der Versuche im Sächsischen Kinderheim Wiek auf Rügen

Versuchstage	Konzentration Knaben und Mädchen	Rechengeschwindigkeit		Bewegungsgeschwindigkeit	
		Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
I. Gruppe: 25. IV. und 26. V.	Im Mittel kein sicherer Ausschlag nach einer Seite	10,6%	3,6%	25,6%	9,9%
II. Gruppe: 12. VI. und 5. VII.	Knaben: Starke Verbesserung Mädchen: Durchweg Verbesserung	5,9%	8,4%	5,5%	15%
III. Gruppe: 21. VII. u. 17. VIII.	Im Durchschnitt geringe Verbesserung	2%	10,6%	18%	28,8%
IV. Gruppe: 3. IX. und 26. IX.	Stark schwankend, geringe Verbesserung	11%	15,3%	9,5%	14,2%

Der bedeutende Unterschied in der Leistungshöhe bei den Knaben und Mädchen der I. Gruppe ist gewiß darauf zurückzuführen, daß die Mädchen zur Anfangsprüfung vormittags, zur Schlußprüfung aber erst nachmittags herangezogen wurden; das Verhältnis der Ergebnisse der einzelnen Proben zueinander bleibt jedoch hiervon unberührt. Der Kurerfolg in der I. Gruppe ist um so höher einzuschätzen, als die Kinder wegen der frühen Jahreszeit weder zu ausgesprochenen Sonnenbädern noch zu Seebädern kamen, außerdem waren die Temperaturen noch niedrig und es herrschten Ostwinde vor. Bei der II. Gruppe sind die Ergebnisse im Konzentrationstest bei den Knaben höher als bei den Mädchen, dafür bleiben aber jene in der Bewegungsgeschwindigkeit weit zurück. Die starke Verbesserung der Aufmerksamkeit mit gleichzeitig herabgesetzter Reaktions- oder Bewegungsgeschwindigkeit darf wohl als eine Wirkung der öfters mit dieser Knabengruppe unternommenen Sonnenbäder anzusehen sein. Die von Muchow und Voigts angestellten Untersuchungen über die Wirkung speziell der Sonnenbäder zeitigten übrigens ähnliche Ergebnisse, während sich bei ihnen die Wirkung der Seebäder übereinstimmend in einer Herabsetzung der Aufmerksamkeit und einer erheblichen Erhöhung der Bewegungs- und Rechengeschwindigkeit zeigte. Dem entsprechen die verhältnismäßig hohen Leistungen der III. Mädchengruppe die bei vorwiegend gutem Wetter, oft und noch vor Schluß der

[1] Vgl. dazu: Briefe deutscher Ferienkinder aus Skandinavien. Jena 1921.

Kurzeit Seebäder nehmen konnte; selbst die darunter befindlichen weniger erholungsbedürftigen „Ferienkinder" weisen eine starke Heraufsetzung der Leistungsfähigkeit auf. Unverständlich erscheint dagegen die Minderung besonders der Rechengeschwindigkeit bei den Knaben der III. Gruppe. Die Knaben haben öfters als die Mädchen Seebäder bekommen und man erwartete von ihnen höhere Ergebnisse; ob nun die anläßlich eines Masernfalles in der Gruppe ärztlicherseits angeordnete vierzehntägige Isolierung, oder die Verlegung zweier größeren Jungen aus dem Haus hier eine ursächliche Rolle spielen, bleibe dahingestellt. Die IV. Gruppe erlebte teilweise ungünstiges Wetter und recht oft starken Wind, See- und Sonnenbäder fielen fast ganz aus; die Rechengeschwindigkeit ist bei Knaben und Mädchen bedeutend heraufgesetzt und auch die Bewegungsgeschwindigkeit ist gestiegen. Die im Verhältnis unterschiedlichen Leistungen der Knaben finden wohl ihre Erklärung darin, daß diese sich mehr als die Mädchen auch bei starkem Winde im Freien aufhalten, der Wind aber in größeren Stärken eine Herabsetzung aller Leistungen bewirken soll.

Ein Wort wäre noch zu sagen über die negativen oder sehr geringen positiven Ausschläge. Meistens handelt es sich um stark anämische und lymphatische Kinder mit asthenischem Habitus, doch sind auch Kinder mit schweren Rachitisschäden oder mit Anzeichen mehr oder minder starker Neuropathie darunter. Charakterlich beobachtete man bei diesen Kindern neben überaus starkem Geltungsbedürfnis allgemein nervöse Erscheinungen wie Bewegungsunruhe, Sperrungen und Ängstlichkeit, in einigen besonderen Fällen auch Pavor nocturnus, Intentionstremor, Enuresis, epileptoide und ticartige Erscheinungen. Es kann also sein, daß ein mit Minderwertigkeitsgefühlen beschwertes Kind in einer größeren Gemeinschaft, in der es sich glaubt durchsetzen zu müssen, niemals zur Ruhe und geistigen Erholung kommt. Bei einigen besonders elenden Kindern war auch die körperliche Erholung während des Kuraufenthaltes nur in mäßigem Grade eingetreten. Endlich dürfte es noch Fälle geben, in denen die Wirkung des Seeaufenthaltes erst einige Zeit nachher voll zum Ausdruck kommt, es tritt dann gewissermaßen eine Nacherholung in der Heimat ein.

Auf Grund der Beobachtungen und der zahlenmäßigen Versuchsergebnisse lassen sich nun die Fragen mehr oder weniger befriedigend beantworten:

1. Die in Wiek auf Rügen angewendete Test-Serie hat sich bei Massenversuchen durchaus bewährt, es können damit einige wichtige psychische Funktionen geprüft und praktisch verwertbare Resultate über die Wirkung des Erholungsaufenthaltes im ganzen erzielt werden. Doch wird sich je eine Vor- und Nachprüfung in der Heimat notwendig machen, wenn man von jedem einzelnen Kinde genaue Resultate erhalten will.

2. Die Mädchen arbeiten durchschnittlich flüchtiger als die Knaben, die in der Quantität oft zurückbleiben, dafür aber in der Qualität allgemein Besseres leisten und nicht so viel Fehler aufweisen wie jene. In den Resultaten sind die Mädchen, abgesehen von der ersten Gruppe, den Knaben überlegen, vielleicht auch deshalb, weil diese genauer und darum langsamer arbeiten.

3. Zu den ärztlichen Befunden haben die Untersuchungsergebnisse mancherlei Beziehungen, wie schon die Betrachtung der Ausfälle oben zeigte, doch lassen sich Gesetzmäßigkeiten nicht erkennen. Abgesehen von den ganz elenden Kindern mit fast keinerlei Zunahmen, scheint es allgemein Beziehungen einerseits

zwischen dem im Frühjahr vorherrschenden Längenwachstum und der um diese Zeit besonders hohen Bewegungsgeschwindigkeit zu geben, andererseits zwischen der im Herbst überwiegenden Gewichtszunahme und der heraufgesetzten Rechengeschwindigkeit mit Verlangsamung der Bewegungen. Außerdem läßt sich feststellen, daß die Mädchen bei größeren Gewichts- und Längenzunahmen auch höhere Versuchsergebnisse aufweisen als die Knaben.

Die Wieker Versuchsergebnisse sind denen von Muchow und Voigts in vieler Beziehung ähnlich. Es wurde bereits gezeigt, wie sich die Wirkung der bei beiden Autoren speziell untersuchten Kurmittel, See- und Sonnenbad innerhalb der Kurzeit in den Ergebnissen gleichartig äußert. Leider hat M. Muchow kein Zahlenmaterial veröffentlicht, aber die Tabelle der Gesamtergebnisse bei Voigts hat, wie sehr die Ergebnisse auch zahlenmäßig abweichen, viel Ähnlichkeiten mit der Tabelle von Wiek. So zeigen beide deutlich den „Frühlings- und Herbstanstieg", die Heraufsetzung der Bewegungsgeschwindigkeit im Frühjahr und der Rechengeschwindigkeit im Herbst und schließlich die Verbesserung der Aufmerksamkeit in der „Sommerruhe". Soweit sich die Wieker Untersuchungen auf das Klima beziehen, läßt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen der Wirkung des insularen Nordseeklimas und des Ostseeküstenklimas einerseits und der Wirkung des insularen Ostseeklimas von Wiek andererseits kaum erkennen. Die auf dem Priwall vorherrschende Kombination des Waldklimas mit dem Seeklima gibt es so ausgesprochen in Wiek nicht, hier läßt sich die beruhigende Wirkung dieser Verbindung auf die Nervösen höchstens an einigen waldreichen Stellen des entfernt gelegenen Ostseestrandes erzielen.

Eine Kurerfolgskontrolle kann zweifellos gewinnen, wenn sie die psychische Wirkung des Erholungsaufenthaltes stärker berücksichtigt als bisher. Die psychologische Untersuchung kann die ärztliche Untersuchung und die körperlichen Messungen durchaus ergänzen, nur müßten dann mit derselben Test-Serie die Prüfungen in der Heimat und am Erholungsort vorgenommen werden.

Im allgemeinen ergeben die Wieker Untersuchungen, daß ein Erholungsaufenthalt an der Ostsee, speziell im Norden Rügens, im Durchschnitt eine bedeutende Erhöhung der Leistungsfähigkeit und Funktionsbereitschaft bei Schulkindern bewirkt. Die wenigen Kinder mit herabgesetzten oder geringen Leistungen lassen eine Nacherholung in der Heimat erhoffen; eine genaue Auslese der für den Seeaufenthalt geeigneten Kinder kann nur eine richtig durchgeführte Kurerfolgskontrolle gewährleisten. Das Wieker Klima steht in seiner psychischen Wirkung dem insularen Nordseeklima und dem Ostseeküstenklima nicht nach. Natürlich gibt es, wie stets im Seelischen, auch im psychischen Gesamterfolg einer Erholungskur Imponderabilien, es werden sicher von vielen Kindern Werte mit nach Hause gebracht, die man viel eher noch an den roten Backen und strahlenden Augen ablesen, als jemals in Zahlen ausdrücken kann.

* *
*

Das soziale Verständnis des Arbeiterkindes.

Von Hans Schneckenburger.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Ergebnisse einer größeren exp.-psych. Untersuchung des gleichen Verfassers.[1] In dieser Untersuchung unternahmen wir u. a. einen Bildversuch, der eine aus dem proletarischen Milieu gegriffene Szene enthielt und über das soziale Verständnis des proletarischen Kindes interessante Aufschlüsse gab. Es erschien uns nun wertvoll, die Äußerungen zu diesem Versuche zum Gegenstand einer gesonderten und abgerundeten Spezialuntersuchung zu machen.

Versuchspersonen waren 6—14jährige Schüler einer rein proletarischen gemischten Gemeindeschule im Norden Berlins (zusammen 143 Mädchen und 171 Knaben). Das Bild stellte einen Akt der Persongefährdung dar: Ein reicher Mann geht spazieren. Ein armer Mann fällt ihn hinterrücks an. Schon hat er schlagfertig den Prügel erhoben. Dieser Versuch war besonders für das proletarische Kind berechnet. Die Tendenz, den Reichtum der Armut gegenüberzustellen, wurde deshalb stark betont. Das Bild (Originalgröße 45×60 cm) hefteten wir zu Beginn der Untersuchung an die Tafel. Die Instruktion lautete: Seht euch genau das Bild an. Achtet besonders auf die Personen und auf das, was sie tun. Dann schreibt nieder, was auf dem Bilde geschieht und was ihr darüber denkt. Die Schüler von 6—8 Jahren wurden einzeln und mündlich geprüft, ihre Aussagen stenographisch festgehalten. Die Auswertung erstreckte sich in erster Linie auf die vorgebrachten Motive der Stellungnahme. Im Anschluß an die Untersuchung der materiellen Begründungen betrachteten wir aber auch die Angaben hinsichtlich ihres funktionalen Gehalts und fanden so die den Motivierungen zugrunde liegende innere Einstellung, d. h. die im Urteil des Kindes bekundete Stufe des sozialen Bewußtseins. An Hand der zahlenmäßigen Häufigkeit verglichen wir dann die auf allen Altersstufen und bei beiden Geschlechtern vorkommenden Äußerungen im Hinblick auf vom Alter und Milieu bedingte Differenzen und gewannen so zuletzt ein Gesamtbild des typischen Verlaufs sozialen Denkens beim proletarischen Kinde während der Schulzeit.

Die Äußerungen der Kinder

gliedern sich im wesentlichen in bloße, keine Stellungnahme enthaltende Beschreibungen, in Mißbilligungen und in Billigungen. Dazu treten sozial indifferente Äußerungen, die Entschuldigungen, die sich weder für noch gegen den Sachverhalt entscheiden, aber die Handlungsweise des Täters weitestgehend zu entschuldigen suchen. Die zahlenmäßige Verteilung der Mißbilligungen, Billigungen, Entschuldigungen und fehlenden Stellungnahmen auf den einzelnen Altersstufen ist folgende:

[1] Dr. H. Schneckenburger, Die Altersentwicklung u. Milieubedingtheit des soz.-eth. Verständnisses beim proletarischen Kinde. Z. Ang. Ps. 42. 1932.

Tabelle 1

Altersstufe	6—14 Jahre	6—8 Jahre	9—11 Jahre	12—14 Jahre
Zahl der Kinder beider Geschl.	314	96	115	103
Zahl der Mißbilligungen.....	136	61	53	24
Zahl der Billigungen.....	88	30	32	27
Zahl der Entschuldigungen	46	—	8	39
Keine Stellungnahme	44	5	22	13

Die Mißbilligung, ihre Begründung und die ihr zugrunde liegende innere Einstellung.

Die relative Überzahl der Mißbilligungen unter den Stellungnahmen zeigt das Verständnis des Kindes für das Gebotene und muß demnach als Kennzeichen der sozialen Reife gewertet werden. Die Bejahung oder Verneinung der Handlung selbst aber läßt noch keinerlei Schlüsse auf die kindliche Denkweise zu. Maßgebend allein sind die Gründe, die es für seine Auffassung angibt.

Viele jüngere Kinder stehen der Szene hilflos gegenüber. Die Handlung wirkt in ihrer Totalität und ganzen Schwere auf sie, weckt in ihnen Unlust, ohne daß sie aber die latent wirkenden Motivationskräfte ihrer Abneigung bewußt erleben und angeben können. Sie geben Allgemeinverurteilungen ab, ohne sie näher zu begründen. Erst mit höherem Alter detaillieren sich die Begründungen. Spezielle Mißbilligungsbegründungen sind in der Hauptsache die Körperverletzung, die Schuldlosigkeit des Überfallenen, seine Wehr- und Hilflosigkeit, die Hinterlist und Feigheit des Täters. Die übrigen Motivierungen bringen wir unter dem Sammelbegriff: Sonstige Mißbilligungsbegründungen. Wir lassen nun die Tabelle mit den Hundertsätzen der auf die betreffenden Altersklassen entfallenden Mißbilligungsbegründungen folgen:

Tabelle 2

Altersstufe	6—8 Jahre	9—11 Jahre	12—14 Jahre	Durchschnitt
Allgemeinverurteilungen	23	45	25	31
Körperverletzung	32	13	4	16
Schuldlosigkeit	23	15	—	13
Wehrlosigkeit — Feigheit	4	16	58	26
Sonst. Mißbilligungsbegründungen	18	11	13	14

Die Allgemeinverurteilungen nehmen mit steigendem Alter ab. Die sprachliche Form, in welche die Kinder ihre Ablehnung kleiden, lautet gewöhnlich: Es ist nicht schön, nicht nett, nicht lieb, es ist roh, böse, frech, unanständig, ungezogen, es ist unrecht, verboten, man darf es nicht. Die kindliche Auffassung des gegenseitigen Verhältnisses der beiden Männer wandelt sich mit höherem Alter. Die Sechsjährigen nehmen an den Männern noch keine sozialen Unterschiede wahr. Das Delikt des Schlagens steht deshalb durchweg im Vordergrund.

„Der Mann geht spazieren. Da kommt von hinten ein anderer Mann und haut ihn. Warum macht er denn das?“ (6 J. Kn. V.: Schuhmacher.)

Erst einige Sieben- und Achtjährige erkennen, daß der Mann „fein“, der andere „arm“ ist.

„Das ist ein reicher Mann. Der arme Mann hat Böses im Sinn. Er will ihn schlagen, weil

er seine feinen Sachen haben will. Das darf er aber nicht. Es ist verboten." (8 J. Kn. V.: Werkzeugmacher.)

Die Neun- bis Elfjährigen bringen ähnliche Äußerungen. Die Zwölf- bis Vierzehnjährigen dagegen sehen den Kontrast arm und reich sehr scharf und bezeichnen vielfach den armen Mann als „Arbeiter", „Arbeitslosen" und den reichen Mann als „Fabrikbesitzer", „Kapitalisten".

„Der gut angezogene Mann ist ein Kapitalist. Er geht gerade zur Bank. Ein Arbeiter verfolgt und überfällt ihn. Wahrscheinlich will er ihm die Aktentasche entreißen und damit flüchten. Ich denke, der Arbeiter tut unrecht." (14 J. Kn. V.: Maler.)

Die Körperverletzung wird besonders auf der Unterstufe erwähnt. Ihre Zufügung nennt das Kind meist roh, grausam, herzlos, unvernünftig, leichtsinnig, unüberlegt. Bei den Sechs- bis Achtjährigen herrscht die stereotype Begründung: „Weil es weh tut" vor. Vom neunten, vereinzelt schon vom achten Jahr ab werden die schlimmen Folgen der Tat in vollem Umfange erkannt und in fast übertriebener Weise gekennzeichnet. Die Zwölf- bis Vierzehnjährigen betonen ebenfalls die Unvorsichtigkeit und Leichtfertigkeit des Täters und verweisen gerne auf eventuelle körperliche Dauerschäden („Der Mann kann durch den Schlag auf den Kopf dumm werden"). Einige ältere Kinder denken auch noch an andere Personen, die von der Schädigung mitbetroffen werden.

„Er sollte daran denken, daß der Mann auch Frau und Kinder hat. Wer sorgt für sie, wenn er ihn totschlägt." (13 J. Kn. V.: Schlosser.)

Die Schuldlosigkeit ist keine durchgängige Begründung. Sie wird in der Hauptsache nur von den Sechs- bis Zehnjährigen verwendet. Die sprachliche Formulierung lautet hier in der Regel: „Weil er nichts getan hat", „weil er keinen Grund hat". Die Kleinen nehmen die Schuldlosigkeit des Überfallenen als unzweifelhafte Tatsache hin. Vorsichtiger urteilen die Kinder von der Mittelstufe an. Sie schreiben etwa: „Vielleicht hat der Mann gar nichts getan" und denken damit auch an die Möglichkeit anderer vorhergegangener Verhaltungsweisen. Grundsätzliche Stellungnahmen treffen wir erst auf der Oberstufe.

„Es ist immer eine Frechheit, einen Mann zu überfallen. Jeder darf das gebrauchen, was er hat. Er besitzt eben so viel Geld, daß er sich Brillantringe kaufen kann. Aber dafür kann er doch nichts." (13 J. Kn. V.: Mechaniker.)

Die Wehrlosigkeit und Feigheit treten häufig als Mißbilligungsbegründungen auf. Sie erscheinen eigentlich erst auf der Mittelstufe und erreichen ihr Maximum auf der Oberstufe. Die Kinder heben die Überlegenheit des Täters (Stärke, Größe, Alter, Besitz von Waffen) besonders dann hervor, wenn sie in der Wehrlosigkeit des Gefährdeten die direkte Ursache des Überfalls sehen.

„Der Verbrecher will den reichen Mann über den Kopf hauen und ihm das Geld nehmen. Er hat ihm aufgepaßt, wo es niemand sieht. Solche Leute müßten bestraft werden. Von hinten kann jeder dumme Junge einen ahnungslosen Menschen auf den Kopf hauen. Von vorne sind sie zu feige dazu." (12 J. Kn. V.: Friseur.)

Die Empörung darüber, daß sich der Täter durch die Flucht der Verantwortung entzieht, kommt in einigen Antworten zum Ausdruck.

„Der feige Kerl will ihn zu Boden schlagen, sein Geld stehlen und wenn der Grüne kommt, ist er lange weg." (12 J. Kn. V.: Monteur.)

Grundsätzliche Meinungen finden wir auf der Mittel- und Oberstufe in relativ großer Zahl.

„Man soll sich an seinen Mitmenschen nicht vergreifen. Erst recht nicht, wenn sie wehrlos sind." (11 J. Mä. Mu.: Büglerin.)

Der Wunsch nach Bestrafung des Missetäters ist bei vielen Kindern lebhaft vorhanden.

„Der Räuber gehört ins Gefängnis oder sollte getötet werden." (12 J. Kn. V.: Drechsler.)

Sonstige Mißbilligungsbegründungen. Für einige Kinder ist die Sachbeschädigung ein Ablehnungsgrund. Hier sind es vor allem der schöne Anzug, der Pelz, die Lackschuhe, der Zylinder, der Stock, die Brille, die Ringe, die Aktenmappe, die Zigarre des Überfallenen, um welche die Kinder bangen. Besonders auf der Unterstufe erfreuen sich diese kostbaren Güter der stärksten Beachtung, ein Zeichen, daß die Kleinen den Anlaß des Überfalls mehr in den sekundär zur Handlung gehörenden Dingen als in den Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen der Handelnden selbst sehen. Vielfach werden die gefährdeten Besitzgegenstände als unmittelbare Ursache des Neides angesehen.

„Der Mann haut den Zylinder ab, weil der so fein ist. Er will ihn selber aufsetzen und nicht mehr seine Mütze tragen. Er will auch die Zigarre haben, die der andere raucht. Das ist nicht recht." (6 J. Mä. V.: Schaffner.)

Manche ältere Kinder lehnen die Tat wegen des Mannes Reichtum ab. Die Äußerung: „Weil es ein Reicher ist," bezeugt die unbedingte Respektierung des Besitzers als etwas Gegebenes, nicht Diskutierbares.

„Er darf es nicht tun, weil es ein reicher Mann ist. Der Mann ist nun einmal so reich. Da kann er doch nichts machen." (12 J. Mä. V.: Arbeiter.)

Die Absicht der Vergeltung wird von den Älteren oftmals dem Täter als Handlungsmotiv unterschoben und mißbilligt.

„Der reiche Mann ist ein Fabrikbesitzer. Er hat den Arbeiter entlassen. Es ist aber trotzdem nicht recht, denn vielleicht war er ganz selbst schuld an seiner Entlassung." (13 J. Kn. V.: Dreher.)

Die der Mißbilligung zugrundeliegende Einstellung manifestiert sich in den verschiedenen aufsteigenden Hauptstufen des sozialen Reifungsprozesses. Zur Rubrizierung der einzelnen Entscheidungen verwenden wir die übliche Unterscheidung zwischen heteronomer und autonomer Sozialität. Mißbilligt das Kind die Tat deshalb, weil ihre Ausführung bzw. Unterlassung einem äußeren automatischen Zwangsmüssen unterliegt, so fassen wir diese Angaben unter der Rubrik: Unreflektierte Zwangsentscheidung zusammen. Hat nach Meinung des Beurteilers der Vollzug der Handlung Strafe zur Folge, so reden wir von der Entscheidung der Strafe wegen. Die Abhaltung um irgendeines materiellen Vorteils willen nennen wir die Entscheidung des Lohnes wegen. Sozial höher als die bis jetzt konstatierten Einstellungsweisen stehen die Entscheidungen geliebter Personen und der Gemeinschaft wegen. Über die individuelle und soziale Einstellung hinaus erreicht die Entscheidung des autonomen Gewissens wegen die höchste Stufe sozialen Bewußtseins.

Tabelle 3.

Die Zahlen stellen wieder die prozentualen Anteile an der Gesamtzahl der von den betreffenden Altersstufen gegebenen Begründungen dar.

Altersstufe	6—8 Jahre	9—11 Jahre	12—14 Jahre	Durchschnitt
Unreflektiert. Zwangsentscheidung	41	30	20	29
Entscheidung der Strafe wegen..	30	25	23	26
Entscheidung des Lohnes wegen	13	13	7	11
Entscheidung geliebter Personen wegen	10	9	3	7
Entscheidung der Gemeinschaft wegen	—	11	23	12
Entscheidung des autonomen Gewissens wegen	7	13	23	12

Unreflektierte Zwangsentscheidung. In ihrer intensiv gefühlten Abneigung gegen die Tat bringen besonders die kleineren Kinder Verhaltungsregeln vor, von deren notwendiger und zwangsmäßiger Befolgung sie wissen, die sie aber selbst nicht näher zu begründen vermögen. Schreiben sie: Es ist verboten, nicht recht, er muß brav, anständig sein, er darf nicht böse, grob, grausam sein, weil er es nicht darf, weil man anständig sein muß, so wird mit solchen unreflektierten, meist nur gedächtnismäßig angeeigneten und wiedergegebenen Ausdrücken die Handlung ohne Angabe der Motive verboten. Daß die Begründung der Urteile später besser gelingt, beweist der Rückgang der Antworten auf der Oberstufe.

Die Entscheidung der Strafe wegen kommt häufig und auf allen Altersstufen in annähernd gleicher Verteilung vor. Die Kinder wissen, daß sowas immer bestraft wird". Sie lehnen also die Tat ab, weil der Täter bestraft wird, Prügel bekommt, ins Zuchthaus oder Gefängnis eingesperrt wird, den Schaden ersetzen muß. Manche Sechs- bis Achtjährigen erleben die Angst vor der Strafe so stark, daß sie fürchten, die Strafe könnte auf sie selbst zurückfallen.

„Ich mache das nicht, denn da würde ich ordentlich Haue bekommen." (6 J. Kn. V.: Tapezier.)

Bei den älteren Kindern fällt diese Identifikation weg. Gelegentlich fordern sie selbst energisch die Bestrafung und zeigen offene Befriedigung über den bestraften Täter.

„Der Kerl müßte dafür ins Gefängnis geworfen werden. Da hätte er dann Zeit, über seine Untat nachzudenken." (11 J. Kn. V.: Eisenbahner.)

Freilich ereilt die verdiente Strafe nicht immer den Missetäter. Der Gedanke, daß sich dieser am Ende drückt, reinwäscht und straflos ausgeht, tritt bei den Zehnjährigen zum erstenmal auf.

„Man sollte ihn gleich der Polizei übergeben. Aber die Kerls machen es gewöhnlich, wenn in der Gegend kein Grüner ist." (12 J. Kn. V.: Maurer.)

Auf der Oberstufe hat sich rein quantitativ das Wissen um die verschiedenen Bestrafungs- und Sühnemöglichkeiten erweitert. Mit der besseren Unterscheidung der Handlungsfolgen vertieft sich die Kenntnis der damit verbundenen Strafen. Während die Kleinen die Strafe nur in ihrer unmittelbaren Beziehung auf den Täter betrachten und mit der Sühne für erledigt ansehen, weisen die Älteren

darauf hin, daß die Strafe und Buße über den Nächstbeteiligten hinaus auch andere mittreffen kann.

„Wenn der Dieb den Mann ausgeraubt hat, so hat er keinen Pfennig mehr. Seine Familie kommt unverschuldet in Not und er muß sich alles wieder anschaffen, wenn der Verbrecher nicht erwischt und ihm die Beute nicht wieder abgenommen wird." (14 J. Mä. V.: Dekorateur.)

Die Entscheidung des Lohnes wegen, im ganzen zahlenmäßig gering, tritt bei den Zwölf- bis Vierzehnjährigen auffallend zurück. Die Kinder verwerfen die Handlung, weil der Täter in schlechten Ruf kommt, sein Ansehen verliert, auf Abwege gerät, nichts Rechtes wird, nicht gelobt wird, keine Geschenke erhält, ein böses Leben führen muß. Die Belohnung für korrektes Benehmen kann von dem Gefährdeten selbst ausgehen. Meist aber wird sie von den Eltern, Verwandten oder der weiteren Öffentlichkeit erwartet. In der Auffassung der verschiedenen Belohnungsarten stehen die älteren Kinder den jüngeren voran.

„Er hat doch nichts davon. Es wird nichts Rechtes aus ihm. Er kommt immer weiter herunter und alle Leute verachten ihn und gehen ihm aus dem Wege." (13 J. Mä. V.: Schlosser.)

Die Entscheidung geliebter Personen wegen ist die seltenste unter allen Einstellungen. Die Personen, um deretwillen die Tat verworfen wird, sind gewöhnlich die Angehörigen der beiden Männer. Dabei werden die Angehörigen des Überfallenen mehr als die des Täters in Schutz genommen.

„Was wird die Frau sagen, wenn man den Mann erschlagen nach Hause bringt. Aber er sollte auch daran denken, daß seine armen Kinder keinen Vater mehr haben, wenn er erwischt wird und ins Gefängnis kommt." (14 J. Kn. V.: Monteur.)

Kommt zur Körperverletzung die materielle Schädigung hinzu, so verstärkt sich die Forderung nach Rücksicht auf nahestehende Personen.

„Seine Familie muß den Mann entschädigen, wenn er ihn zum Krüppel schlägt." (12 J. Kn. V.: Schiffer.)

Die Entscheidung der Gemeinschaft wegen ist bezeichnenderweise auf der Unterstufe gar nicht, auf der Mittel- und Oberstufe dagegen relativ häufig vorhanden. Die Entscheidung vom Standpunkt der Gemeinschaft aus bedarf eben eines höheren Grades verstehender Einsicht. Die Kinder mißbilligen die Tat, weil der Täter andere Menschen nicht belästigen darf, auf andere Rücksicht nehmen muß, niemand ärgern, beneiden, hassen soll, zum Nächsten brüderlich und hilfsbereit sein muß. Die meisten Äußerungen zeigen die objektive Formulierung mit „man", die besonders den grundsätzlichen Auffassungen eigentümlich ist. Aus ihnen ist auch die auf die Öffentlichkeit und Gesellschaft gerichtete Einstellung am deutlichsten sichtbar. Im Hinblick auf die Ahnungs- und Wehrlosigkeit des Reichen wird oft die gegenseitige Verträglichkeit und Hilfeleistung gefordert.

„Er überfällt ihn so plötzlich, daß er gar nicht darauf gefaßt ist. Das ist feige, denn man darf einen Menschen nicht von hinten angreifen. Überhaupt soll man den Nebenmenschen beistehen und ihnen helfen." (13 J. Mä. V.: Former.)

Die Entscheidung des Gewissens wegen verlangt den höchsten Entwicklungsstand. In größerer Anzahl erscheint sie demnach nur auf der Oberstufe. Die Kinder schreiben: Der Mann darf es nicht tun, weil es sich nicht gehört, gegen Pflicht und Sitte verstößt, ein schlechtes Beispiel darstellt, ein Verbrechen,

eine Schande, eine Gewissenlosigkeit ist. In allen diesen und ähnlichen Antworten lassen sich Ansätze eines mehr oder weniger vollkommenen sozialen Selbstbewußtseins erkennen, wofür auch wieder die Häufigkeit der hier auftretenden grundsätzlichen Stellungnahmen spricht. Der Übergang von der prinzipiellen Einstellung der Gemeinschaft wegen zu der des autonomen Gewissens wegen ist vielfach fließend. Wir nahmen hier nur solche Angaben herein, die unzweifelhaft die Berufung auf das eigene mahnende Gewissen zum Inhalt haben.

„Das ist doch klar, daß man das nicht tun darf. Man wird ganz zornig, wenn man es sieht. Man möchte ihn selbst schlagen, bis er liegen bleibt. Wenn es jeder so machen würde, wäre man seines Lebens nicht mehr sicher. Aber gottlob sind nicht alle Menschen so schlecht." (14 J. Mä. V.: Schreiner.)

Die Entschuldigung, ihre Begründung und die ihr zugrundeliegende innere Einstellung. Die überwiegende Mehrheit der Entschuldigungen finden wir auf der Oberstufe. Die große Häufigkeit bei den Zwölf- bis Vierzehnjährigen ist nicht verwunderlich. Verlangen doch die Entschuldigungen kompliziertere Ausdeutungen der Situation. Die älteren Kinder wissen auch, daß man sich unter gewissen Umständen zu Taten verleiten läßt, die man bei ruhiger Besinnung nie begeht. Die feste Behauptung der Kleinen, daß sie derartiges nie tun würden, finden wir bei ihnen, welche die Macht der verführenden Momente kennen, nicht mehr. Die aus dem Klassenbewußtsein genährte Sympathie mit dem Täter und die Antipathie gegen den Überfallenen spielen in den Urteilsabgaben eine große Rolle. Entscheidend sind aber hier diese Gefühle nicht. Die da und dort auftretende starke Ressentimenthaltung gegen den gemeinsamen „Kapitalistenfeind" ist nicht das einzige, was im Kinde auflebt. Dies beweisen die häufigen Versuche, Mißbilligung und Billigung zu vereinen. Über die Tatmotive selbst stellt das Kind mancherlei Vermutungen an, doch vermag es sich schwer für eine einzige und letzte Möglichkeit zu entscheiden. Hunger, Verzweiflung, Not der Familie, mangelhafter Verdienst und Arbeitslosigkeit des Mannes sind hier die hauptsächlichsten Antriebskräfte, die das Kind dem Täter unterlegt und die ihm die Handlung verständlich machen. Es sind also typisch proletarische Erlebnisinhalte, unter deren ständigem Eindruck das Kind steht und die somit eine starke Reproduktionsbereitschaft besitzen. Zwei charakteristische Antworten, welche die unbestimmte Beurteilungsweise des Kindes illustrieren, lassen wir nun folgen:

„Der Arbeiter plündert den reichen Kapitalisten aus. Einerseits ist es recht, andererseits aber auch nicht recht. Eigentlich sollte man die Leute in Frieden lassen und ihnen aus dem Wege gehen, wenn man sie nicht leiden kann." (13 J. Kn. V.: Maurer.)

„Der Verbrecher war vielleicht früher ein anständiger Mensch. Durch die Not sank er immer tiefer. Sein letztes verzweifeltes Mittel ist ein Raubüberfall. Man darf einen Verbrecher nicht schlecht beurteilen, man muß erst seine Familienverhältnisse kennen. Ein Verbrecher aber, der sich nicht bessert, mit dem soll man kein Mitleid haben." (14 J. Kn. V.: Arbeiter.)

Daneben haben wir zahlreiche Aussagen, in denen die Situation strikte verworfen, aber immerhin noch zu entschuldigen versucht wird.

„Solche Bestrebungen geschehen öfters. Man muß diesen Dingen streng nachstellen. Aber doch soll man die Räuber nicht so hoch bestrafen, weil sie es meist aus Not machen." (13 J. Kn. V.: Schlosser.)

Die übrigen, hier einzuordnenden Antworten lassen nicht mit Sicherheit er-

kennen, ob die beigebrachten Gründe ausschließlich zur Rechtfertigung oder Verwerfung der Tat dienen. Jedenfalls zeigen auch sie Ansätze zu einem weitgehenden Entschuldigungsversuch, der hier freilich allzusehr der besonderen Sympathie mit dem Täter entspringt.

„Der Arbeiter schlägt den Kapitalisten nieder, weil er ihm so wenig Geld bezahlt. Der Arme hat Hunger und in seiner Verzweiflung und Wut will er ihm sein Geld rauben. Ja die Not treibt zu solchen Dingen." (12 J. Mä. Mu.: Näherin.)

Mit geradezu leidenschaftlicher Teilnahme nimmt ein vierzehnjähriger Knabe (Vater: Chauffeur) Partei für den von seinen schlechten Milieuverhältnissen „verführten" Arbeiter. Er schreibt:

„Gerade die reichen Leute sollten den Arbeitern mehr Lohn geben. Auch sollte jeder Arbeiter Wohnung haben. Nicht, wie man immer sieht, daß die armen Leute in Kellerwohnungen sitzen oder gar kein Dach über dem Kopfe haben. Dadurch werden die meisten verführt, daß sie stehlen und morden, weil die Familie nichts zu essen hat. Wenn nun solche Leute auf den schlechten Weg geraten, sperrt man sie ein, um Ruhe vor ihnen zu haben. Aber das können sich die Herren nicht denken, daß es damit nur schlimmer wird. Denn die Familie will nicht verhungern und so müssen diese Menschen immer wieder von neuem stehlen."

Die Billigung, ihre Begründung und die ihr zugrunde liegende innere Einstellung. Die uneingeschränkte Zustimmung zum Verhalten des Täters und die mit ihr verbundene innere Einstellung muß als sozial negativ gewertet werden. Die Billigungen sind das Ergebnis einer unzulänglichen Interpretation des dargestellten Tatbestandes, sie stammen aus einer besonderen vom Maler nicht intendierten Auffassung der Szene. Im Vergleich zur Häufigkeit der Mißbilligungen ist die Zahl der reinen Billigungen kleiner. Es gilt jedoch auch hier, daß die billigende Stellungnahme in ihrem rein zahlenmäßigen Auftreten noch keinen Einblick in die soziale Reife oder Unreife gewährt. Wir müssen deshalb bei der Bewertung stets die genannten Begründungen heranziehen. Die Stellungnahmen selbst werden in allen Fällen von der mehr oder weniger stark in Erscheinung tretenden Sympathie für den Täter und der Antipathie für den Überfallenen diktiert. In erster Linie kommen die Kinder aus Gründen des allgemeinen Wohlgefallens am äußeren Verlauf der Handlung zu ihren Billigungen. Die Mitfreude am Schlagen bringen besonders die Kleinen, die den Großteil dieser Antworten auf sich vereinigen, unverhohlen zum Ausdruck. Ja man sieht ihnen diese Freude sehr oft auch äußerlich an. Ein sechsjähriger Junge z. B. versichert immer wieder lebhaft, daß er es gerne sieht, wenn sich Leute streiten und daß er selbst gerne Schläge austeilt. Andere finden die Szene „sehr fein", „gut", „richtig". In solchen Äußerungen verraten die Beurteiler, daß sie sich selbst in den handelnden Personen erleben. Im engen Zusammenhang mit der Mitfreude steht die Schadenfreude, die sich an den Gedanken der zu erwartenden Wucht des Schlages und der schlimmen Folgen für den Geschädigten knüpft.

„Der Arme haut dem reichen Fettwanst eins auf den Kopf, daß er zusammenknackt. Sein Zylinder ist dann kaputt, sein Zwicker zerbrochen und seine Geldmappe fährt auf dem Boden herum. Das ist ganz richtig so." (10 J. Kn. V.: Schlosser.)

Auf der Suche nach plausiblen inneren Gründen der Handlung gelangen manche Kinder zum Motiv der Vergeltung. Hat der Gefährdete durch eigene Schuld

die Rache des Täters heraufbeschworen, so ist die Tat vollauf gerechtfertigt, „denn Wiedervergelten ist keine Sünde".

„Der Mann wollte von dem anderen Geld, um sich etwas zu kaufen. Er gab ihm aber keins. Nun rächt er sich. So geschieht es ihm recht, denn er hätte ihm ja ein wenig geben können." (12 J. Kn. V.: Bauschreiner.)

Auch in der bedingten Urteilsweise mit „wenn" und „vielleicht" dient die berechtigte Vergeltung zur Rehabilitation des Täters.

„Der Mann haut ihn, weil er vielleicht etwas ausgefressen hat, Geld geklaut oder sonst was. Wenn er das getan hat, ist es richtig, wenn er ihn schlägt." (12 J. Kn. V.: Fräser.)

In den Angaben der älteren Proletarierkinder finden wir des öfteren ausgesprochen politische Motive, die zur Begründung der Billigung herangezogen werden. Die Antipathie gegen den Reichen zeigt sich am offensichtlichsten in den vielen gehässigen Charakteristiken über ihn. Die nicht sparsamen Kraftausdrücke, wie „Protz", „Knacker", „Fettwanst", „Blutsauger" usw. verraten typisch politische Stellungnahmen, wie sie auch von den erwachsenen Proletariern vertreten werden könnten. In dem Täter erkennt das Kind ohne weiteres den Arbeiter, der seinem Milieukreis angehört, der sein Vater, Onkel oder Bruder sein könnte, in dessen Schicksal es bewußt oder unbewußt sein eigenes erlebt. Begünstigt durch die häusliche Erziehung erwacht im Proletarierkind beim Anblick des Reichen die stark genährte Haßstimmung, die ihren beredten Ausdruck in der typisch proletarisch-kollektivistischen Einstellung findet. Man kann im Zweifel sein, ob dieses proletarische Lebensgefühl dem Kinde aufoktroyiert oder in sein Wesen eingedrungen ist. Unseres Erachtens ist es infolge der stetigen Wirkung und Vertiefung ein dem proletarischen Kinde wesentlich Anhaftendes geworden. Jedenfalls sind die hier im Kinde wachgerufenen Erlebnisse von so starker Impulsität, daß es sich vielfach mit dem Täter identifiziert.

„Der Arbeiter will den reichen Kapitalisten überfallen, weil er uns Arme knechtet. Sie leben in Saus und Braus und wir haben öfters bloß ein Stück trockenes Brot zu essen." (12 J. Kn. V.: Hochbahnarbeiter.)

Billigungen aus ökonomischen und sozialen Gründen bringen schon die Neunjährigen. Der Gegensatz zwischen Reichtum und Armut, die Not, Verzweiflung, Ratlosigkeit und Hoffnungslosigkeit des armen Mannes werden eindringlich erlebt. Die Stellungnahme erschöpft sich jedoch nicht wie früher in dem Fatalismus und der Resignation, sondern sie zeigt die scharfe Auflehnung gegen das angeblich provozierende Gebaren des reichen „Protzen".

„Auf dem Bilde sehen wir, wie ein reicher, protziger Mensch von einem armen halb verhungerten Menschen niedergeschlagen wird. Er ist ganz verzweifelt und sieht den vollgefressenen Kapitalisten daherkommen und haut ihn aus Wut zusammen. Würde der Reiche nicht alles haben und würde die bestehende Gesellschaftsordnung allen Menschen ein genügendes Auskommen verschaffen, so würde eine solche Tat nicht geschehen. Solange aber das nicht der Fall ist, müssen es alle hungernden Proletarier mit ihren Unterdrückern und Ausbeutern so machen." (14 J. Kn. V.: Lederstanzer.)

Daß solche Antworten nur von Knaben stammen, mag davon herrühren, daß diese sich mehr als die Mädchen mit den Problemen, in unserem Falle mit der Armut und dem Reichtum auseinandersetzen, stärker von der politischen Meinung ihrer Umgebung beeinflußt werden, intensiver nach den Ursachen der

Lage des armen bzw. reichen Mannes forschen und diese in den materiell verschiedenartigen Verhältnissen finden. Dieser Wesensunterschied zeigt sich auch in den energischen, oft in die Form konkreter Vorschläge gekleideten Forderungen der Knaben nach Abhilfe der erkannten Nöte, während die Mädchen meist nicht wissen, daß und wie Hilfe möglich ist und so resignierend auf Abhilfe verzichten.

Zusammenfassung der Ergebnisse.

Das sechsjährige Proletarierkind ist sehr wohl fähig, eine soziale Handlung im Sinne der dargestellten Szene ihrem Gehalte nach zu erfassen und zu würdigen. Selbstverständlich ist der Grad der sozialen Einsicht und der Reichtum der Motive noch relativ gering.

Das Verständnis für den Bildinhalt hängt stark von den Vorstellungen ab, welche das Kind dem Bilde entgegenbringt, und diese sind wiederum in stärkstem Maße durch Alter und Umwelt bedingt. Das proletarische Kind vermag die seinem Erfahrungsbereich nahestehende Handlung infolge des hier reichen Vorstellungsschatzes überlegen zu beurteilen. Seine Einstellung gründet sich auf typisch proletarische Erlebnisinhalte.

Der Inhalt und der Umfang der sozialen Einsicht entwickelt und wandelt sich unter dem Einfluß der Umwelt und der Erfahrungen, die sich das Kind in seinem engeren und weiteren Lebenskreis erwirbt. Ganz eingefangen von den Gedanken und Gefühlen seiner Umwelt wählt es aus der Gruppe seiner Erlebnisse gewissermaßen nur die aus, welche der Art seines Milieus entsprechen. Das beim Kleinkinde noch unvermischte Nebeneinander von Gefühl und Intellekt bringt es mit sich, daß sein Urteil aus der gesamten inneren Anteilnahme erfolgt. Die Stellungnahme des jüngeren Kindes ist deshalb stark affektiv bestimmt. Beim proletarischen Kinde vollziehen sich infolge des allzu starken Hervortretens milieubedingter Vorstellungskomplexe die Beurteilungen besonders gerne in solchen extremen Formen.

Die Häufigkeit der Mißbilligungen übertrifft nicht in dem Maße wie sonst die der Billigungen. Auch der Umstand, daß sich zwischen die ablehnende und zustimmende Stellungnahme die neue Kategorie der Entschuldigung einschiebt, läßt auf Ursachen eines veränderten Normalverhältnisses schließen, die auf eine andersartige Einstellung zurückzuführen sind.

Unterschiede in den Motivierungen zeigen sich immer nur in den näheren Aussagen über die Urteilsbegründung, in der Hervorkehrung bestimmter Details und in der Art des Zusammenhangs, in dem die Begründungen gebracht werden. In der Verteilung auf die einzelnen Lebensalter zeigen sich ebenfalls kleine Verschiebungen.

Bei den Sechs- bis Achtjährigen erfolgt die Bewertung vorwiegend im Hinblick auf das konkret Sichtbare der Handlung. Sie bringen Motivierungen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem äußeren Gang der Handlung stehen. Erst von neun Jahren ab berücksichtigen sie in ihren Urteilen die inneren Vorgänge und Beweggründe der handelnden Personen.

Die Motivierung der Stellungnahme wird von der Mittelstufe an genauer und bestimmter. Die Allgemeinverurteilungen verschwinden, und die Zahl der detaillierten Motive nimmt rasch zu. Die Gesamtwertung richtet sich nach der Schwere der dem Täter unterschobenen Handlungsgründe.

In ihren näheren Urteilsangaben bringen die Kinder zunächst bestimmte Gebote und Verbote, die ihnen aus dem Umgang mit den Personen ihrer Umgebung geläufig sind. Diese Sitten und Regeln führen die Kleinen ohne jeglichen Kommentar an, während die Älteren die sozialen Gesetze zu begründen suchen. Die Gebote und Verbote, denen sich das kleine Kind ohne Besinnung unterordnet, werden später, etwa von 11 Jahren ab, zu Recht erkannt und besonders von den Zwölf- bis Vierzehnjährigen mit Nachdruck vertreten.

Legen wir an die sozialen Urteile den Maßstab der allgemeinen sozialen Wertungskriterien an, so können wir bei den Sechs- bis Achtjährigen nur eine soziale Bewußtseinsstufe geringer Höhe feststellen. Die soziale Entscheidung der Kleinen wird in erster Linie von den heteronomen Faktoren des Zwangs, der Strafe und des Lohnes bedingt. Bei den Neun- bis Elfjährigen tritt der ursprünglich egozentrische Standpunkt allmählich zurück, was dann bei den Zwölf- bis Vierzehnjährigen zu der häufigeren Beurteilung vom Aspekt der gesamten Gesellschaft aus führt. Die „synthetischen" Beziehungen des Kindes, die auf bestimmte Menschen der näheren Umgebung gerichtet sind, sind mit dem reiferen Alter den „hypertelischen" Beziehungen, welche für die übergeordnete Gemeinschaft als solche gelten, gewichen (vgl. W. Stern). Das beweist der zahlenmäßige Rückgang der Zwangsentscheidungen mit steigendem Alter und die starke Zunahme der eigentlichen Gemeinschaftsbegründungen. Die autonome Stellungnahme ist fast gänzlich auf die Oberstufe beschränkt, denn erst dort besitzt das Kind mehr oder weniger die Fähigkeit, in gewissen Fällen den Konflikt zwischen den eigenen und fremden Interessen klar zugunsten der fremden zu lösen. Das proletarische Kind besitzt infolge seiner frühen Selbständigkeit die starke Neigung zur Nachahmung der Erwachsenen und ist daher äußeren Einflüssen besonders leicht zugänglich. Die Gemeinschaftsbegründungen sind deshalb sehr häufig. Das Erlebnis der gleichen Schicksalsverbundenheit mit dem Nebenmenschen, der Gedanke der gegenseitigen Verantwortlichkeit und Hilfspflicht ist bei ihm vorherrschend.

Die soziale Einstellung des Proletarierkindes ist wesentlich milieu- bzw. klassenbedingt. Sie wird einseitig von der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit der Handlungspersonen zum eigenen Milieukreis bestimmt. Darnach richtet sich auch die Stärke der Solidaritäts-, Sympathie- und Mitleidsgefühle, welche die Bewertung entscheidend beeinflussen.

Die sympathetischen Gefühle nehmen vom 6. oder 7. Lebensjahr an deutlich ab. Die nüchterne Art, in der etwa der Sieben- bis Zehnjährige die verschiedenen Möglichkeiten einer eventuellen Schädigung bespricht, weist auf die wenig tiefe Mitleidsfähigkeit dieses Alters hin. Von 12 Jahren ab können wir beim Kinde wieder deutliche Ansätze zur objektiven Schätzung der Menschen und der menschlichen Beziehungen und infolgedessen zur sozialen Begründung mit zunehmend altruistischem Charakter wahrnehmen. Wie stark sich das Kind in das Leid des andern hineinzuversetzen vermag, zeigen die kindlichen Äußerungen, aus denen mit Deutlichkeit hervorgeht, wie das Mitleid mit dem Leidenden zur Antipathie gegen den Urheber des Leids umschlägt.

Die Mitleidsaffekte des proletarischen Kindes entspringen meist dessen stark ausgeprägtem Gerechtigkeitsgefühl. Die Forderung nach Geltungsgleichheit für sich selbst und für andere, deren gleicher Anspruch anerkannt

wird, liegt all den zahlreichen Antworten zugrunde, welche die Vergeltung, Bestrafung und Sühne zum Gegenstand haben. Vor allem ist es noch neben der Vergeltung die Strafe und Sühne, welche für den absichtlich zugefügten Schaden kategorisch gefordert wird. Und hier ist es besonders der finanzielle Schaden, der von den Proletarierkindern betont wird und der ihrer Ansicht nach unbedingte Buße erheischt.

Das Vergeltungsbedürfnis des älteren Kindes ist mit dem Mitleid mitunter so stark verbunden, daß sich die Empörung und der Haß geradezu ins Extrem steigern. Der Umstand, daß das Proletarierkind durch Vererbung und Umwelt an eine Menschenklasse gebunden ist, in der wirtschaftliche Not und sozialer Tiefstand herrschen, wirkt schon sehr früh auf das Kind im Sinne eines kollektiven Minderwertigkeitserlebens ein, das dann eben durch die zweckentsprechende kollektive Haltung kompensiert wird (vgl. Rühle). Diese Ressentimenthaltung ist bei unseren Versuchspersonen schon am Anfang der Mittelstufe nachweislich vorhanden. Dieselbe Abwehrstellung, die das Kind gegenüber der Beeinträchtigung der eigenen Person einnimmt, nimmt es auch gegen den wirklichen oder vermeintlichen Bedrücker anderer ein. So paart sich hier das Gefühl des Mitleids für den armen Mann mit der Stimmung des Hasses und der Rache gegen den Reichen und schafft die typisch-proletarische Seelenlage, aus der die ausgesprochen politische und soziale Stellungnahme des proletarischen Kindes erwächst.

Die Äußerungen der Vergeltung, Bestrafung, des Neids und der Schadenfreude entspringen letzten Endes dem angeborenen Macht- und Geltungstrieb des Menschen. In der Forderung der Sühne, in der Freude am Gerechten oder ungerechten Schaden des andern genießt das Kind sein, wenn auch nur scheinbares, Machtbewußtsein über den Angegriffenen. Der Wunsch, andere seine Kraft fühlen zu lassen, ist besonders bei dem wirtschaftlich und sozial schwachen Kinde lebendig. Freilich kann die ursprünglich zwecklose Lust am Tun überhaupt in wirkliche Roheit und Schadenfreude ausarten, wobei vor allem beim proletarischen Kinde die Gefahr, täglich Gesehenes nachzuahmen, sehr groß ist.

Literaturverzeichnis.

Aus der mit unserem Thema im Zusammenhang stehenden Literatur greifen wir heraus:
Baumgarten, Fr., Reaktionstypen der Kinder im sozialen Verhalten. Z. Päd. Ps. 27. 1926.
Boeck, W., Das Mitleid bei Kindern. Gießen 1908.
Böge, K., Arm und Reich vom kindlichen Standpunkt gesehen. Z. Päd. Ps. 33. 1932.
Bühler, Ch., Kindheit und Jugend. Leipzig 1928.
Hermsheimer, F., Exp.-psych. Unters. zur Charakterforsch. Z. Ang. Ps. Bh. 55 1930.
Herrmann, G., Formen d. Gemeinschaftslebens jugendl. Mädchen. Z. Ang. Ps. Bh. 46 1929.
Kroh, O., Psychologie des Grundschulkindes. Manns Päd. Mag. 3. Aufl. 1928.
Monroe, W., Die Entwicklg. des sozialen Bewußtseins bei Kindern. Z. Kinderforschung. Bd. 3.
Reininger, K., Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien 1929.
—, Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät. Wien 1925.
Rombach, J., Das soziale Verhalten des Siebenjährigen. Z. Ang. Ps. 30, 1928.
Rühle, O., Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden 1921.
Schuwerack, W., Wünsche der Industriejugend. Z. Päd. Ps. 39, 1930.
Vecerka-Hetzer, Das soziale Verhalten der Mädchen während der Reifezeit. Wien 1926.
Wolff, W., Zukunftsideal und Erleben bei Proletarierkindern. Z. Päd. Ps. 30, 1929.

Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter.

Von Martin Keilhacker.

Im Gegensatz zu unseren Kenntnissen über die sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit sind die Forschungen über das spätere Kindes- und Jugendalter sehr zurückgeblieben. Gerade diese Zeit ist aber für den Lehrer und für den Unterricht in der Schule besonders wichtig, in erster Linie für den Deutschunterricht, grundsätzlich aber für jeden Unterricht, soweit er sich der Sprache als Ausdrucks- und Verständigungsmittel bedient. Wenn wir unsre Kinder sachgemäß unterrichten wollen, so müssen wir erst einmal ihre sprachliche Entwicklung kennen. Wir müssen wissen, wie sie auf den verschiedenen Altersstufen ihre seelischen Erlebnisse sprachlich zum Ausdruck bringen, vor allem auch wie weit in den gewaltigen seelischen Umwälzungen der Pubertät sprachliche und allgemein-seelische Entwicklung parallel laufen oder verschiedene Wege gehen. Und wir müssen auf der anderen Seite wissen, wie weit die Kinder das sprachlich Dargebotene seelisch aufzunehmen vermögen. Das gilt ebenso für die Sprache des Lehrers wie für die sprachliche Fassung unserer Lesebücher, Sachlesehefte, überhaupt für jeden sprachlich dargebotenen Lern- und Lesestoff. Erst wenn diese Vorfragen geklärt sind, können die entsprechenden pädagogischen und didaktischen Folgerungen daraus gezogen werden.

Aus den angedeuteten Gründen ist es m. E. dringend nötig, eine umfassende Erforschung der Sprache des Schulkindes und des Jugendlichen, sowohl durch Untersuchung von schriftlichen Erzeugnissen (Aufsätzen, Niederschriften usw.) wie durch Beobachtung der mündlichen Sprache durchzuführen. Dabei halte ich es für besonders wichtig, daß solche Untersuchungen und Beobachtungen nicht bloß Angelegenheit einer wissenschaftlichen Stelle bleiben, sondern daß der Praktiker, mit seinen täglich neuen Erfahrungen mitarbeitet, auf die sprachliche Entwicklung achten lernt, sich Notizen darüber macht und unmittelbaren praktischen Nutzen für seine Arbeit daraus gewinnt.

Nun über die geplante Arbeit selbst und die Vorarbeiten[1], soweit sie bis jetzt geleistet sind. Im Laufe der letzten Jahre habe ich mehrere tausend Aufsätze von Kindern und Jugendlichen gesammelt und auf den Stand ihrer sprachlichen Entwicklung hin durchgearbeitet. Ich habe zu diesem Zweck Aufsätze jeweils über das gleiche Thema von verschiedenen Altersstufen, Stadt- und Landschulen, Knaben und Mädchen anfertigen lassen, beispielsweise über die Themen: „Im Kino", „Regentage", „An der See", „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer", „Als Dreijähriger durch Afrika" (Im Anschluß an die Vorführung des gleichnamigen Colin-Roß Filmes).

Jene sprachlichen Entwicklungserscheinungen, die mir psychologisch besonders wichtig und gleichzeitig für die weitere Beobachtung fruchtbar scheinen, habe ich in Form eines Beobachtungsbogens folgendermaßen zusammengestellt:

[1] Vgl. dazu auch meinen Aufsatz: „Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein-seelischer Entwicklung im Jugendalter", der vor kurzem in dieser Zeitschrift erschienen ist (Jahrg. 1933, Heft 2/3).

Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter.

A. Entwicklung der Fähigkeit, genauer zu beschreiben

I. mehr Angaben z. B. erst nur „Lerch war eine Kuh“ (Thema „Als Dreijähriger durch Afrika“)
später „Lerch war eine Kuh aus Holz“
auf Rädern
zum Spielen
noch später „Lerch, die Spielkuh, war sein ständiger Begleiter“
(durchschnittlich erst bei 13—15jährigen)

II. genauere Angaben
1. bei Zeit- und Ortsangaben (da, dann, bald, später; hier, dort usw.)
z. B. erst „Bald zogen sie weiter“
später „Nach einstündigem Aufenthalt zogen sie weiter“
2. bei Größe, Menge, Zahlbestimmungen
z. B. erst „Dort sah er viele Tiere“
später „Dort sah er viele Tiere wie Giraffen, Zebras, Krokodile ...“

III. Abschattierung (Fähigkeit, möglichst viele Nuancen der gleichen Grundqualität festzuhalten).
z. B. erst nur Eigenschaftswörter wie: groß, klein; kurz, lang; gut, schlecht; schön, häßlich („Primitiv“-Eigenschaftswörter, mit besonderer Vorliebe in polarer Gegenüberstellung).
später nicht bloß „schön“, sondern auch: hübsch, nett, niedlich, elegant ...
oder nicht bloß „gehen“, sondern auch: rennen, hasten, eilen; huschen, schleichen ...
(häufiger erst bei 13jährigen).

B. Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit

Verwendung von 1. substantivierten Verben
z. B. das Laufen, das Waschen, aber auch Wortbildungen wie: Anblick, Aussehen, Aufenthalt, Getrippel usw. und vor allem die sehr häufige Form der Wörter auf -ung (Ausrüstung, Begleitung usw.)
(häufiger erst bei 10—12jährigen)
2. Sammelbezeichnungen wie Proviant, Geräte, Werkzeug, Möbel..
3. Abstrakta im eigentlichen Sinn wie Gerechtigkeit, Tapferkeit, aber auch Wörter wie Verhältnis, Beziehung, Sinn, Bedeutung

C. Entwicklung des gefühlsmäßigen Einschlages in der Darstellung

I. Verwendung neuer, gefühlsbetonter Ausdrücke, die bis dahin nicht vorkamen
z. B. Kamerad, Freund, Freundschaft, sich anfreunden usw.
oder: verehren, vertrauen, ehrwürdig usw.

II. Verwendung von gefühlsbetonten Eigenschaftswörtern
z. B. stiller Wald, prächtige Gegend
besonders auch Umkehrung der gewöhnlichen Anwendung von Eigenschaftswörtern z. B. munterer Bach, sonniger Mensch usw.

III. Verwendung von gefühlsbetonten Eigenschaftswörtern in adverbialer Stellung
z. B. „Mutig trat er dem Elefanten entgegen“
„Ganz verdrossen stieg er in den Zug“
(durchschnittlich erst bei 12—14jährigen)

D. Bildung von Sätzen und Satzgefügen

I. Satzgliederung

1. Ausweiten des einfachen Satzes durch Nebensätze ersten und zweiten Grades, durch Präpositionalausdrücke, Appositionen usw.
2. Verdichtung (verkürzte Fassung eines Gedankens). Auftreten von verkürzten Nebensätzen, elliptischen Sätzen, besonders auch von Präpositionalausdrücken, die einen ganzen Satz vertreten
   z. B. „auf der Suche nach Trägern", „beim Anblick des Elefanten", „auf Ralphs Bitten" usw.

(häufiger erst bei 12—14jährigen)

II. Stellung der Satzteile innerhalb des Satzes

Abweichung von der normalen Stellung (Subjekt, Prädikat, Objekt)

a) zwecks Betonung

b) zwecks Anknüpfung z. B. „Ein kleiner Junge machte eine Reise nach Afrika. Nach Afrika fuhr Ralph ... mit dem Schiff."

III. Verbindung der Sätze bzw. Gedanken untereinander

1. Alogische Nebeneinanderstellung
   z. B. (Thema „Regentage") „Bei Regen ist das Baden sehr schön. Für den Landmann ist der Regen nützlich. Die Kinder im Zimmer langweilen sich. Oft lese ich Bücher."

(bei Grundschulkindern häufig, später selten)

2. „Kleistern" d. h. äußerliche Aneinanderreihung, gewöhnlich durch Zeit- oder Ortsadverbien
   z. B. (Thema „Als Dreijähriger durch Afrika") „Als der Zug hielt, ging er nach dem Urwald. Hier sah er einen Affen. Dann begegnete er einem Löwen. Nun kam er an ein Negerdorf ..."

(bei 10—13jährigen besonders häufig)

3. Gedankliche Verbindungen höherer Ordnung, vor allem Ursache-Wirkung, Grund-Folge, Absichts-, Zweckangaben usw. mit oder ohne entsprechende Verbindungswörter: sodaß, deshalb, denn, damit usw.

(häufiger erst bei 12—14jährigen)

Die Durchführung der Untersuchung im einzelnen denke ich mir in folgender Weise. Alle Mitarbeiter werden gebeten, an Hand des Beobachtungsbogens festzustellen, wie weit bestimmte Sprachentwicklungen in bestimmten Klassen bereits fortgeschritten sind. Wer sich nicht gleich von Anfang an die Mühe machen kann oder will, seine Beobachtungen auf das ganze Gebiet der im Beobachtungsbogen angegebenen Gesichtspunkte auszudehnen, kann natürlich auch mit dem einen oder anderen Teilgebiet beginnen. Es werden sich dafür folgende vielleicht besonders eignen: Wie weit beschränken sich die Kinder auf „Primitiv"-Eigenschaftswörter? Wie weit verstehen sie bereits Abschattierungen zu gebrauchen (vgl. Beobachtungsbogen A III)? — Wie weit verwenden die Kinder bereits gefühlsbetonte Eigenschaftswörter, besonders in adverbialer Stellung (vgl. Beobachtungsbogen C II und III)? — Wie weit kommen bereits verkürzte Nebensätze, elliptische Sätze, Präpositionalausdrücke wie „Beim Anblick des Elefanten" vor (vgl. Beobachtungsbogen D I,2)? — Wie weit finden sich alogische Nebeneinanderstellungen, „Kleistern", gedankliche Verbindungen höherer Ordnung (vgl. Beobachtungsbogen D III)?

Um die Beobachtungen untereinander vergleichen zu können, ist es nötig, daß die Ergebnisse möglichst zahlenmäßig festgelegt werden (Bei wie vielen

Kindern der Klasse (in %) kommen die betreffenden sprachlichen Ausdrucksweisen bereits vor? Wie häufig kommen sie bei den einzelnen Kindern vor? Bei wieviel Kindern fehlen sie noch ganz?). Gleichzeitig ist es zweckmäßig, die rein zahlenmäßigen Festlegungen durch konkrete Beispiele zu belegen unter Angabe des jeweiligen Aufsatzthemas und der Aufsatzart (freier Aufsatz, Nacherzählung usw.); denn es ist klar, daß je nach diesen Umständen bestimmte Spracherscheinungen früher oder später vorkommen. Vor allem ist bei den Beobachtungen und ihrer Aufzeichnung zu unterscheiden, ob es sich um gesprochene oder geschriebene Sprache handelt.

Es wäre nun wichtig, daß sich im Interesse unseres Sprachunterrichtes an den Schulen möglichst viele Lehrer an der Untersuchung beteiligten und daß darüber eine weitere Aussprache zustande käme, besonders erfreulich, wenn ganze Arbeitsgemeinschaften die Frage der Sprachentwicklung und Sprachbildung in ihr Programm aufnehmen könnten. Beobachtungsbogen werden auf Wunsch jederzeit zur Verfügung gestellt.

Berichte über gemachte Beobachtungen, Materialsammlungen usw., aber auch Anfragen jeder Art bitte ich zu richten entweder an meine Privatardesse: Königsberg Pr., Niddener-Weg 1a, oder an das Psychologisch-Pädagogische Seminar der Universität Königsberg.

* *

Ergebnisse einer Umfrage zur Psychologie der Schullüge.

Von Hermann Weil.

Im folgenden geben wir einen kurzen Bericht über die Ergebnisse einer Umfrage wieder, die im Herbst 1930 an verschiedenen höheren Schulen der Stadt Kassel veranstaltet worden war. Gleichzeitig stellt dieser Bericht eine Ergänzung des auf dem 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg (April 1931) gehaltenen Referats über die Psychologie der Schullüge nach der pädagogischen Seite hin dar.[1]

Mit Charlotte Bühler, die die Lüge als soziales Phänomen zu fassen sucht, unterscheiden wir bei der Lüge, soweit sie als wissentlich falsche Aussage zu Anderen auftritt, drei Faktoren: Das lügende Ich, den gefälschten Tatbestand und den oder die belogenen Anderen. Innerhalb dieser drei Faktoren sind die Beziehungen phänomenologisch und auch ethisch außerordentlich verschieden. Das lügende Ich kann z. B. sozialpositiv eingestellt sein, indem es lügt. Alle Lügen in der Schule, die ihre Motive in der Kameradschaftlichkeit haben, gehören mehr oder weniger zu dieser Gruppe.

Zu einer zweiten Gruppe sollen jene Fälle gezählt werden, bei denen die Lüge als Moment einer ausgesprochenen Egozentrizität erfolgt. Diese Lügen, die wir mit Charlotte Bühler als asoziale Lügen bezeichnen wollen, sind dadurch ausgezeichnet, daß das Ich im Mittelpunkt des Erlebnisses steht. Die beiden Unterformen dieser asozialen Gruppe sind die Abwehrform einerseits, die Strebeform anderer-

[1] Bericht über den 12. Kongreß der D. Gesellsch. f. Psychol. Verlag G. Fischer, Jena 1929. — Eine größere Abhandlung über dieses Tatsachenmaterial erscheint noch im Laufe dieses Jahres.

seits. Wir finden beide Gruppen in der Schullüge wieder, etwa Lügen aus Angst vor Strafe, Angst vor Lächerlichkeit oder Mißachtung bzw. Lügen aus Ehrgeiz, Selbstbetonung, um sich bei dem Lehrer in ein besseres Licht zu setzen usw. Im ersten Falle stehen wir einem durchaus reaktiven, im zweiten einem durchaus aktiven Verhalten gegenüber. Es ist jedoch ausdrücklich betont, und die Umfrage hat dies auch gezeigt, daß zwischen diesen Gruppen auch Übergangsformen bestehen.

Als eine dritte Gruppe von Schullügen sei die der antisozialen Lügen genannt. Zu der antisozialen Lüge gehört speziell das Wissen um die Schädigung des Anderen. Irgendeine Schuld wird nicht nur geleugnet, sondern auf einen Anderen abgewälzt.

In welcher Weise läßt sich nun ein Überblick über die verschiedenen Kategorien der Schullüge ermöglichen? Durch das Entgegenkommen der Kasseler Schulbehörden und der Direktoren der Höheren Knaben- und Mädchenanstalten war es mir möglich, auf Grund eines Fragebogens die Motive der Schullüge mehr oder weniger erfassen zu können. Die Beantwortung des Fragebogens sowie auch der einzelnen Fragen wurde den Jugendlichen freigestellt. Sie konnte sowohl in der Schule während einer zur Verfügung gestellten Stunde als auch zu Hause im Laufe einer bestimmten Zeitspanne erfolgen. Die bearbeiteten Fragebogen wurden klassenweise durch die Vertrauensschüler oder -schülerinnen im versiegelten Briefumschlag an mich abgeliefert. Weder die Direktoren noch die Lehrpersonen nahmen während und nach der Bearbeitung Einsicht. In sämtlichen Fällen wurden die Jugendlichen vor der Bearbeitung der Bogen auf den wissenschaftlichen Charakter dieser Untersuchung hingewiesen und auf die Bedeutung der Aufrichtigkeit bei der Beantwortung aufmerksam gemacht. Einige Oberprimaner (-innen) wählten das Thema auch als deutschen Klassen- bzw. Hausaufsatz, um sich eingehend über das Problem Rechenschaft geben zu können. Fragebogen wurden ausgegeben an 4 Knabenschulen (9 Knabenklassen), 1 Mädchenschule (7 Mädchenklassen). Die Bearbeitung erfolgte von 228 Jugendlichen (111 Knaben, 117 Mädchen). Nach Klassen geordnet ergibt sich folgendes Bild: U II 20, O II 94, U I 51, O I 63. Die Bearbeitung erfolgte in der Schule von 179 Jugendlichen (Knaben 67, Mädchen 112), zu Hause von 49 Jugendlichen (Knaben 44, Mädchen 5). Im allgemeinen hat es sich erwiesen, daß die Beispiele, die von den Jugendlichen aufgezählt und analysiert wurden, sich zum größten Teil auf die jeweiligen Klassenstufen bezogen. In fast allen Bearbeitungen haben die Angefragten die einzelnen angeführten Beispiele mehrmals rubriziert. So wird also z. B. irgendein Vorkommnis in der Schule, bei dem der Jugendliche gelogen hat und dem mehrere Motive zugrunde liegen, von den Bearbeitern an verschiedenen Stellen des Fragebogens mit der gleichen Nummer bezeichnet. Im ganzen sind bei der Umfrage 644 rubrizierte Beispiele analysiert worden (Knaben 436, Mädchen 208).

Wir geben nun einige kurze Berichte von Schülern und Schülerinnen über die Gedanken, die sie bei der Bearbeitung des Fragebogens hatten:

So schreibt ein Oberprimaner: „Ich darf sagen, daß mir die Arbeit große Freude gemacht hat, und daß es mir leid tut, nicht noch eingehender berichten zu können. Die schriftliche Fixierung dieser kleinsten Details ist aber so außerordentlich schwierig, daß ich mich nicht zuerst daran gewagt habe...“ Ein Unterprimaner schreibt: „Diese Fragen sind ja alle überflüssig. Da die Lügen bei jedem Menschen

annähernd dieselben sind, kann jeder die Fragen selbst beantworten, man braucht dabei nicht die Ansicht anderer Leute zu hören. Es ist nicht wahr, wenn viele denken, daß Schüler mehr als Erwachsene lügen. Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen. Die Lügen in der Schule kann man nicht ausrotten, das vererbt sich doch weiter."

Die ablehnende Haltung der Arbeit gegenüber kommt in einer Reihe von Ausführungen zum Ausdruck; viele Jugendliche stellten sich der Beantwortung des Fragebogens zunächst durchaus ablehnend gegenüber, nach und nach gingen sie doch auf die Fragen ein und gaben mitunter ausführliche Berichte. So schreibt z. B. ein Primaner, der schließlich einen sehr beachtlichen Bericht lieferte, zunächst folgendes: „Ist es nicht lächerlich, dieser Schullüge nachzuspüren? Wievielmal am Tage sagen Sie bekannten Menschen guten Tag, wünschen ihnen einen guten Tag. Wieviel Prozent sind ernst gemeint? Und warum sollte es einem Schüler als größeres Übel angerechnet werden als Ihnen? Warum kann der Schüler nicht genau so lügen, wenn doch — was ist denn überhaupt noch besonderes an den Schullügen, die es wahrscheinlich zu Ihrer Schulzeit noch nicht gegeben hat —; denn sonst brauchten Sie ja nicht zu fragen, sonst würden Sie sie doch kennen müssen. Aber Sie scheinen Ihre täglichen Aufgaben immer gemacht zu haben und brauchten nicht zu sagen, Sie hätten Ihr Heft vergessen."

Nun zur Auswertung der 644 Beispiele. Die Lügenmotive bei Knaben ergaben folgendes Bild: Aus kameradschaftlicher Rücksicht (soziale Lügen) 23 %, aus Angst vor Strafe (asoziale Lügen der Abwehrform) 17,2 %, aus Bequemlichkeit (asoziale Lügen der Abwehrform) 10,3 %, aus Ehrgeiz und Selbstbetonung (asoziale Lügen der Strebeform) 6,4 %. Dann folgen die Lügen aus Angst vor Lächerlichkeit und Mißachtung (asoziale Lügen der Abwehrform) mit 5,7 %. Antisoziale Lügen betrugen 1,2 %. Die Sondergruppe S umfaßte die Lügen, „die mit dem Unterricht und der Lehrerpersönlichkeit zusammenhängen", und betrug 35,3 %. Bei Mädchen verteilen sich die Werte folgendermaßen: Kameradschaftliche Rücksicht 21,1 %, aus Angst vor Strafe 14,4 %, aus Bequemlichkeit 10,6 %, aus Angst vor Lächerlichkeit und Mißachtung 4,3 %, antisoziale Lügen 1,4 %. Sondergruppe S 27 %. Der Rest bei beiden Gruppen entfällt auf Lügen aus Ursachen, die im Fragebogen nicht mit aufgeführt waren. Die Verteilung auf die einzelnen Klassen ergab folgendes Bild: Lügen aus sozialer Einstellung haben in allen Klassen die größte Bedeutung. Ihre Häufigkeit nimmt jedoch im Laufe der Schulzeit von Sekunda bis Prima im allgemeinen ab. Lügen aus Angst vor Strafe, aus Bequemlichkeit und Gedankenlosigkeit spielen eine große Rolle. Lügen aus Ehrgeiz und Selbstbetonung treten bei Mädchen sehr stark — besonders auf Obersekunda — in Erscheinung (Mädchen 20,7 %, Knaben 6,4 %). Lügen aus antisozialer Einstellung haben in der Schule eine nur untergeordnete Bedeutung.

Wir geben nun im folgenden ganz knapp gehaltene Berichte von Schülern und Schülerinnen über einige ihrer Schullügen nach Motivgruppen geordnet:

Soziale Lügen. Wie wir bereits sahen, nimmt die soziale Lüge durch alle Klassen hindurch einen sehr breiten Raum ein. Ein Obersekundaner schreibt: „Eine Lüge aus kameradschaftlicher Rücksicht betrachte ich nicht als Lüge. Ich finde, der Beweggrund, aus dem sie entsteht, hebt die Lüge auf." Eine Obersekundanerin: „Lügen aus kameradschaftlicher Rücksicht habe ich nie bedauert." Ein Unter-

primaner: „Eine soziale Lüge habe ich nie bedauert, wenn auch daraus für mich weitere Komplikationen entstanden."

Viele Jugendliche gehen bei Beantwortung dieser Frage auch auf den Einfluß der Klasse auf die Lügenhaftigkeit des einzelnen Jugendlichen ein. Ein Primaner schreibt hierzu: „In den unteren Klassen kann man von einer Klassengemeinschaft noch nicht sprechen, da ja die Jungens zu jung und noch nicht lange genug in der Schule sind. So kommt es also vor, daß man in den unteren Klassen lügt zum Nachteil seiner Kameraden. Dagegen entwickelt sich im Laufe der Jahre eine Klassengemeinschaft. In den höheren Klassen ist der Standpunkt ein ganz anderer geworden. Wenn man dann lügt, so tut man es meist im Interesse der Gemeinschaft und mit Rücksicht auf seine Kameraden."

Die Mehrzahl der Schullügen hat asozialen Charakter, teils der Abwehrform, teils der Strebeform. Was wird nicht alles in der Schule zusammengelogen aus Angst vor Strafe! Zu diesen Bestrafungen sind zu rechnen: Schlechte Noten, Tadel, Einträge in das Klassenbuch, Mitteilungen an die Eltern, Verschlechterung der Prädikate in Arbeiten und Zeugnissen, Arrest, Androhung der Verweisung usw. Besonders die Untersekundaner nahmen zu diesen Fragen Stellung und versuchten oft in unverfälschter Redeweise ihrem Herzen Luft zu machen. Ernster zu nehmen sind schon die Primaneraussagen. Ein Primaner schreibt: „Die Lügen in der Schule sind sicher nicht so zu werten wie sonst im Leben. Man muß eben besonders diesen Faktor berücksichtigen, der vieles erklärt. Meistens handelt es sich bei diesen Lügen um Lügen aus Angst vor Strafe. Ich muß hier allerdings feststellen, daß mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden und der Verjüngung des Lehrkörpers eine Wandlung eingetreten ist, daß gerade diese Möglichkeit relativ geringer geworden ist." Viele Oberprimaner behandeln diese Frage im Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit, greifen oft die Lehrergeneration an, wägen anderseits wieder feinsinnig ab, machen dem ganzen Schulsystem und nicht der einzelnen Person Vorwürfe und tragen auf diese Weise viel fruchtbare Gesichtspunkte in diese Diskussion hinein. Auch das Problem der Schulgemeinde (innere Gemeinschaft von Lehrern und Schülern) spielt eine große Rolle. Besonders die Mädchen sprechen sehr stark von diesem Vertrauensverhältnis von Lehrer und Schüler, „das diese Lügen aus Angst vor Strafe zu beseitigen imstande ist". Eine Primanerin: „... denn heute opfern sie mehr denn je viel Zeit ihren Schülern und Schülerinnen. Ich denke an die großen Wanderungen, Festlichkeiten usw. Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird dadurch ein ganz anderes als früher, weil der Lehrer eben nur Lehrer war."

Wir übergehen die Motivgruppen Angst vor Lächerlichkeit und Mißachtung und bringen einige Berichte über die asoziale Lügen der Strebeform, die, wie wir bereits zahlenmäßig feststellen konnten, besonders bei Mädchen eine große Rolle zu spielen scheinen. Im weitesten Sinne gehören zu dieser Gruppe die Lügen, die eine Übersteigungsform der Selbstbetonung darstellen können, wie Prahlereien usw. So schreibt ein Primaner: „Die meisten meiner Lügen beruhen auf dem Bestreben, einen möglichst guten Eindruck zu machen. Meist sind es nicht direkte Lügen. Ich rede von Büchern, Theater, Musik, Kino, auch wenn ich keine Ahnung davon habe, schildere auch mitunter Erlebnisse, die ich nicht hatte." (Phantasielüge?)

Die antisozialen Lügen haben eine ganz untergeordnete Bedeutung, so

daß es sich erübrigt, darauf näher einzugehen. Interessant ist die Durcharbeitung des Tatsachematerials, das sich auf die Frage 8 des Fragebogens bezieht: Kann nach Deiner Meinung ein Zustand in der Schule herbeigeführt werden, in dem die Schullüge noch mehr zurücktritt oder verschwindet, und wie denkst Du Dir den Weg oder die Mittel, die dorthin führen?

Von jeher haben die Pädagogen versucht, die Lügen aus dem Herzen der Jugendlichen zu bannen und die Wahrheit zu pflegen. Jedes denkbare Mittel wurde bereits angewandt. Alle diese Bestrebungen der Pädagogen haben jedoch recht wenig positive Resultate gezeigt. Die Schülerlüge blüht heute trotz aller dieser Mittel in vielen Fällen ebenso üppig wie früher. Meiner Meinung nach, und ich stütze mich hierbei auf die vielen Berichte der Jugendlichen, wird von vielen Pädagogen die soziologische Bedingtheit der Schullüge noch nicht klar genug erkannt. Wir dürfen nie aus den Augen verlieren, daß der Schüler auch immer mehr oder weniger ein Produkt seines Milieus ist. Solange der Jugendliche sehen muß, daß die Erwachsenen lügen, wird er auch in die Lage kommen, die Lüge für sich zu verwenden. „Wir können die Schullüge nicht ausrotten, denn wir sind Menschen," sagt ein Untersekundaner, „aber wenn wir auch die Schullüge nicht ausrotten können, so können wir sie auf ein Mindestmaß zurückdrängen," lautet die übereinstimmende Antwort vieler Berichte. Der Jugendliche will in seiner Situation verstanden werden. Er will, daß an ihn in einem bestimmten Fall kein strengerer Maßstab angelegt wird als an Erwachsene. Er will verstanden sein. Wir dürfen also die Entwicklung psychologischer Momente einerseits, die soziologischen Bedingungen, unter denen der Jugendliche steht, andererseits bei der Beurteilung und Wertung der Schülerlüge für die Schülerpersönlichkeit nie aus den Augen verlieren. Wir müssen versuchen, Einblick zu gewinnen in die seelischen Depressionen, unter denen der Jugendliche oft in der Schule steht. Wir dürfen nicht lediglich „ein Gefäß sein voll mit Wissen, jederzeit bereit, abzugeben," wie ein Primaner seine Lehrer anklagt. Wir müssen die Abhängigkeit des gesamten Lebens der Lüge von ihrem Äußeren, insbesondere den sozialen Lebensumständen anerkennen. Aus den Berichten wird so klar, und die Schülergeneration drängt darauf, es immer wieder auszusprechen, daß die heutige Schule nicht mehr ein vom übrigen Leben abgekapselter Organismus sein darf. Will der Lehrer den Schüler auch in diesen unangenehmen Situationen verstehen, dann ist nach den übereinstimmenden Berichten vieler Jugendlichen ein erster Weg gebahnt zu dem Vertrauensverhältnis, das dann nach und nach zu einer rechten Gemeinschaftsgesinnung führt. Die Jugend will aber nicht nur fordern, sie will auch geben. Es ist erstaunlich, mit welchem feinen psychologischen Gefühl viele Primaner und Primanerinnen erkennen, was die heutige Schule ihnen bereits gibt und wie sie dafür zu sorgen haben, daß alles Unlautere aus der Gemeinschaft entfernt werden muß. Die Schülergeneration will vor allem sich über diese Fragen in Rede und Gegenrede mit der Lehrerschaft aussprechen. Sie will aber vor allem, daß eine gründliche Seelsorge auf diesem Gebiet nicht nur außerhalb des planmäßigen Unterrichts getrieben wird, ja sie fordert geradezu eine Aussprache über diese Dinge im gewöhnlichen Unterricht.

Das Problem der Erziehung zur Wahrhaftigkeit, mit dem wir uns hier in Anlehnung an die Schülerberichte befassen, tritt uns also als Teilproblem der Charakterbildung entgegen. Nur auf dem Wege über eine Charakterbildung der heutigen Schulgeneration scheint mir — nach allem, was sich aus den seitenlangen

mitunter sehr ernsten Berichten der Jugendlichen ergeben hat — eine erziehliche Behandlung des Lügenproblems möglich. Helfen kann im Sinne der Jugendgeneration vor allem keine klug erdachte Summe von Regeln und Anweisungen, vor allem keine Strafe und Drohung, helfen kann nur eins, Gemeinschaft schaffen und Mut machen.

Anmerkung: Sehr ersprießlich waren Aussprachen über dieses Problem in philosophisch-psychologischen Arbeitsgemeinschaften und Klassengemeinden der Unter- und Oberprima an Knaben- und Mädchenanstalten.

★ ★

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Kretschmers Konstitutionstypen im Lichte experimentalpsychologischer Forschung.

Eine wertvolle experimentalpsychologische Bestätigung der von E. Kretschmer aufgestellten drei Konstitutionstypen (Pykniker, Athletiker und Leptosomen), gibt Elisabeth Enke mit einer in der Vierteljahrsschrift „Charakter", Jahrgang I veröffentlichten Arbeit über „Die Affektivität der Kretschmerschen Konstitutionstypen im psychogalvanischen Versuch". Die Verfasserin geht aus von der bei experimentellen Untersuchungen der sensorischen, assoziativen und psychomotorischen Funktionen der Konstitutionstypen regelmäßig gemachten Beobachtung, daß für den Ausfall der Leistungen Art und Grad der Affektivität stets wesentlich mitbestimmend war. Bei diesen Untersuchungen war es aber immer unmöglich, den Faktor der Affektivität isoliert zu erfassen.

Gefühlsschwankungen bewirken bekanntlich Änderungen von Puls, Atmung, Blutdruck und elektrischem Leitungswiderstand des Körpers und können deshalb auch an diesem gemessen werden. Enke benutzte nun Messungen an der Änderung des elektrischen Leitungswiderstands des Körpers, um die Affizierbarkeit, den Grad der nervösen Erregbarkeit, die ja eine Komponente der Affektivität ist, an den Versuchspersonen exakt festzustellen. Untersucht wurden hundert Personen männlichen und weiblichen Geschlechts im Alter von 16 bis 60 Jahren, die den verschiedensten Berufs- und Bildungsschichten und zu gleichen Teilen den drei Kretschmerschen Konstitutionstypen angehörten. Zu diesen Messungen wurde das psychogalvanische Reflexphänomen benutzt, das darin besteht, daß ein sehr schwacher galvanischer Strom, in den die Versuchsperson eingeschaltet wird, in verschieden großer Stärke durch den Körper geht, je nachdem, ob die Versuchsperson durch irgendwelche Reize körperlicher oder psychischer Art in Affekt versetzt wird. Der psychogalvanische Reflex stellt, wie frühere Untersuchungen gezeigt haben, einen außerordentlich feinen Gradmesser für die geringsten affektiven Schwankungen eines Menschen dar. Mit Hilfe eines Spiegelgalvanometers, das in den gleichen Stromkreis eingeschaltet ist, lassen sich die Stromschwankungen direkt ablesen.

Die Untersuchung geschah nun in Form des sogenannten „Ruheversuchs", d. h. die Versuchsperson, die in einem dunklen und geräuschfreien Raum auf einer Chaiselongue liegt, wird in den galvanischen Stromkreis eingeschaltet, nachdem ihr gesagt ist, daß nichts geschehen werde und daß sie nur ganz ruhig

dazuliegen habe. Die Einleitung des Versuchs durch Anlegen der Elektroden versetzt nun die Versuchsperson in einen Zustand gesteigerter Erwartungsspannung und ruft so eine affektive Reaktion hervor. Schon dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede der nervösen Erregbarkeit bei den verschiedenen Konstitutionstypen. So brauchten z. B. die Pykniker und Athletiker 9 Minuten, die Leptosomen hingegen 14 Minuten, um nach dem Anlegen der Elektroden innerlich wieder zur Ruhe zu kommen. Der früheste Ruheeintritt unter den Pyknikern und Athletikern war nach zwei Minuten, unter den Leptosomen erst nach 10 Minuten zu beobachten, ja 45 % der letzteren waren auch nach einer Viertelstunde noch nicht zur Ruhe gekommen, während das nur bei 3,5 % der Athletiker und 6 % der Pykniker zu verzeichnen war. Die Gesamtausschlagshöhe der Ruhekurve betrug bei den Leptosomen 161 mm, bei den Athletikern 104 mm und bei den Pyknikern 80 mm.

Die nervöse Erregbarkeit (Affizierbarkeit) ist also bei den Leptosomen anhaltender und größer, während die der Athletiker und Pykniker weniger anhaltend und kleiner ist, worin wohl eine Bestätigung der Kretschmerschen Lehre von den wesentlichen Unterschieden des schizothymen und zyklothymen Temperaments zu sehen ist. Als Schizothyme bezeichnet Kretschmer bekanntlich einen seelischen Typ, der besonders bei Leptosomen und Athletikern zu finden ist, während unter den Pyknikern hauptsächlich der zyklothyme Typ verbreitet ist. Die Untersuchungen zeigen nun die ungeheuer starke und dauernde affektive Beanspruchung des Schizothymen, da er schon in diesem reizarmen Ruheversuch so anhaltend und kräftig reagiert. Wesentlich geringer ist die Ausschlagshöhe der Ruhekurve bei den Athletikern, und sie bestätigt die Forderung nach einer genaueren Unterscheidung dieser beiden Hauptformen des schizothymen Formenkreises.

Eine an den Ruhversuch unmittelbar angeschlossene Affektivitätsprüfung durch Erzeugung einer Erwartungsspannung — auf deren Technik wir hier nicht näher eingehen können — ergab ebenfalls, daß die nervöse Innenerregbarkeit bei den Leptosomen am größten war. Die Gesamtausschlagshöhe der aufgenommenen Kurven betrug bei den Leptosomen 70 mm, bei den Pyknikern nur 38 mm, und die Athletiker standen mit 46 mm wieder in der Mitte zwischen beiden. Schließlich wurden an den Erwartungsversuch noch Sinnesreizversuche angeschlossen, bei denen das affektive Verhalten der Konstitutionstypen auf leichte Sinnesreize verschiedener Art geprüft wurde. Die zur Prüfung benutzten Reize waren ein angenehmer bzw. unangenehmer Geruch, ein leichter Stich und ein unerwarteter Gehörsreiz. Die Versuche mit den Geruchsreizen bestätigten das Ergebnis des Ruhe- und Erwartungsversuchs. Die Kurvenausschläge bei Leptosomen, Athletikern und Pyknikern standen beim angenehmen Geruch im Verhältnis 33 : 19 : 12. Die Leptosomen reagierten also auch hier stärker — rund doppelt so stark — als die Pykniker, außerdem trat bei ihnen auch der Ruhezustand wieder viel später ein als bei den Pyknikern.

Ganz abweichend davon war nun das Ergebnis des Stich-(Schmerz-)Reizes. Hier reagierten die Pykniker am stärksten und nachhaltigsten. Durchschnittliche Ausschlagsgröße der Kurven beim Pykniker 36 mm, beim Leptosomen 28 mm, beim Athletiker 22 mm.

Die Verfasserin erklärt dieses Resultat folgendermaßen: „Der Pykniker ist der Mensch, dem körperliches Wohlgefühl besonders wichtig ist, der große Freude an Essen und Trinken, kurz allen materiellen Genüssen des Lebens

hat. Eine Störung seiner Vitalgefühle wird ihn deshalb stärker irritieren als den Schizothymen, der bekanntlich zum Durchhalten von Strapazen, zur Toleranz gegen Hunger, Durst, Schmerz und Kälte bis zur fanatischen „Abhärtung" neigt. Die Selbstdisziplin des Schizothymen besteht häufig in einer Einschränkung seiner vitalen Bedürfnisse, die ihm anlagemäßig wohl deshalb leichter fällt, weil er eben gegen Störungen der Vitalgefühle unempfindlich ist — wie es der genannte Versuch eindeutig dokumentiert.

Bei dem Schreckversuch (plötzlicher Abschuß einer Kinderpistole) erwiesen sich hingegen die Leptosomen wieder als besonders sensibel. Aber auch die Athletiker erreichten hier ihre größte durchschnittliche Ausschlaghöhe. Der Pykniker reagierte nur schwach. Zwar schrieen mehrere Pykniker beim Schuß laut auf, aber der Galvanometer-Ausschlag war trotzdem nur gering. Die Verfasserin erblickt in dieser Beobachtung eine (experimentelle) Bestätigung für die am Pykniker auch im täglichen Leben festzustellende Fähigkeit „zur reizadäquaten Affektentladung, zur psychomotorischen Ableitungsfähigkeit von Affekten."

Diese Sinnesreizversuche zeigten außerdem, daß die Athletiker zwar in der Reaktionsstärke den Leptosomen nahe stehen, dagegen nicht in der Reaktionszeit, d. h. demjenigen Zeitsabschnitt, der nach dem einzelnen Reiz gebraucht wird, um das Galvanometer zu seinem größten Ablenkungsausschlag zu bringen und damit den Höhepunkt der von der Vp. erreichten affektiven Erregung anzuzeigen. Ihre durchschnittliche Reaktionszeit dauert 62 Sekunden, während sie bei den Leptosomen 55 Sekunden und beim Pykniker 56 Sekunden beträgt. Dadurch unterscheidet sich der Athletiker wesentlich von dem Leptosomen und Pykniker, und die Verfasserin sieht darin den Ausdruck einer langsameren affektiven Erregbarkeit des Athletikers. In bezug auf das Tempo ihrer affektiven Reaktion will die Verfasserin die Athletiker nicht den typischen schizothymen Persönlichkeiten zurechnen. Sie nehmen „innerhalb des schizothymen Formenkreises psychisch eine gewisse Sonderstellung" ein.

Jena. M. H. Baege.

★

Über den prognostischen Wert von Test und Zensur.

Im Anschluß an ein Kolleg über praktische Pädagogik war zu Beginn des Schuljahres 1925/26 an einer Oberrealschule eine größere Anzahl von Schülern der Quinta a und der Quinta b im Einzelversuch nach Binet-Simon getestet worden. Ich habe darüber ausführlich in meinem Buche „Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule" (Leipzig, Teubner 1927, S. 25ff.) berichtet und bitte, Näheres dort über die Wahl der Tests und die Auswertung der Ergebnisse nachzulesen. Hier genügt, daß in der Quinta b vornehmlich sog. dreijährige Grundschüler[1] saßen, während die Quinta a ausschließlich vier- und fünfjährige Grundschüler hatte. Da die Einzeluntersuchung besonders deshalb Schwierigkeiten macht, weil man inzwischen jede Verständigung zwischen den Versuchspersonen unterbinden muß, konnten wir nicht alle Quintaner testen.

[1] D. h. Schüler, die bereits nach dreijährigem Besuch der Grundschule in die Sexta übergetreten waren. Bei der Entscheidung über ihre Aufnahme war natürlich besonders vorsichtig verfahren worden.

Unter den je 12 Ausgewählten der beiden Quinten sollten 4 gute, 4 mittlere und 4 schlechte Schüler sein; die Auswahl hatte der Klassenlehrer getroffen.

Der damals untersuchte Jahrgang kam nun Ostern 1933 zur Reifeprüfung heran, oder sagen wir besser die Spitze des Jahrgangs. Es lag nahe, einmal zu sehen, in welchem Umfang die Ergebnisse der Testuntersuchung nach so langer Zeit, nach fast 8 Jahren, mit der weiteren Schullaufbahn übereinstimmten.

Wir hatten dazu noch einen dritten Vergleichsmaßstab. Auf Grund der zu Michaelis 1925 erteilten Zeugnisse waren die getesteten Schüler in eine Rangordnung nach ihren Schulleistungen gebracht worden. Auch darüber habe ich schon in der angegebenen Schrift (S. 77) berichtet. Dort ist die Korrelation zwischen den Rangordnungen nach Zensur und Intelligenztest nach der Spearman-Formel für die beiden Quinten getrennt bestimmt und zwar für die Quinta a zu 0,57, für die Quinta b zu 0,17. Der erste Wert stimmt nach meinen Erfahrungen einigermaßen mit den bei solchen Korrelationen üblichen Ergebnissen überein, der zweite dagegen ist recht wenig befriedigend.

Von den 24 Schülern sind inzwischen 10 von der Schule abgegangen; darunter sind alle 4, die einen Intelligenzquotienten unter 1 hatten; in dieser Hinsicht hat also das natürliche Ausleseverfahren richtig gearbeitet. Von den 4 sind 3 aus Quarta oder Untertertia abgegangen, einer mit dem Intelligenzquotienten 0,97 hat es bis zur mittleren Reife gebracht. Ich habe nun bei den auf der Schule verbliebenen 14 Schülern auf Grund ihrer Schullaufbahn eine Rangordnung herstellen lassen in der folgenden Weise: An der Spitze stehen die Reifeschüler in der Folge ihrer Prädikate, also 1 mit Auszeichnung bestanden, 2 und 3 mit gut, 4 mit genügend; 5 und 6 haben nicht bestanden, 7 war, obwohl Oberprimaner, nicht zur Reifeprüfung zugelassen, 8 erreichte Ostern die Versetzunng nach Oberprima, während 9, 10, 11 und 12 die Versetzung von Unterprima nach Oberprima nicht erreichten, 13 saß in Obersekunda und wurde versetzt, 14 in Untersekunda und wurde versetzt. Nähere Begründungen über die überraschend zahlreichen Fehlleistungen, insbesondere einseitige „Unbegabtheit", Krankheit, Betätigung in Jugendverbänden usw. mögen beiseite bleiben.

Es ergibt sich jetzt folgendes Bild — I bedeutet Testrangordnung 1925, II Zensurenrangordnung 1925, III Schullaufbahnrangordnung 1933:

	Fr	Hu	Or	Ste	Ah	De	Ei	Ja	Kl	Ma	Ri	Rie	Sti	We	
I	11	7	13	14	1	4	3	9	2	10	8	6	12	5	I
II	1	3	9	4	14	5	13	10	2	6	11	8	7	12	II
III	7	10	8	9	11	2	12	5	1	6	3	13	4	14	III

Berechnet man nach der Spearman-Formel die Korrelationen, so ergibt sich als Korrelation zwischen Rangordnung I und III

$$\rho_{\text{I, III}} = -0{,}12,$$

als Korrelation zwischen Rangordnung II und III

$$\rho_{\text{II, III}} = 0{,}43.$$

Der prognostische Wert der Testuntersuchung ist also gleich Null, derjenige der Zensuren überraschend hoch; wohlgemerkt, es handelt sich um einen Zeit-

raum von 8 Jahren! Übrigens sei die starke Diskrepanz zwischen Test und Zensur von 1925 bei den 14 Schülern noch durch die sehr geringe Korrelation $\rho_{I, II} = 0{,}18$ belegt.

Noch etwas deutlicher werden die Dinge, wenn man die beiden Ausgangsquinten für die Untersuchung trennt. Es ist schon an sich bedenklich, die Zensuren zweier von verschiedenen Lehrern unterrichteten Klassen als gleichwertig anzusehen, da die Beurteilung sich im allgemeinen auf die Mittellage der Klasse einstellt. Hier aber kommt noch die grundverschiedene Struktur der Klassen hinzu: in Quinta b waren ja 3-jährige Grundschüler, die nicht nur im Mittel ihres Intelligenzquotienten (1,15 gegenüber 1,02 bei der a) sondern auch nach dem Urteil ihrer Lehrer „besser" waren.

Von den 12 Schülern der Quinta a sind nur noch 4 Schüler übrig geblieben. Das Bild ist bei ihnen das folgende:

	Fr	Hu	Or	Ste	
I	2	1	3	4	I
II	1	2	4	3	II
III	1	4	2	3	III

Die Korrelationen sind $\rho_{I, II} = +0{,}6$; $\rho_{I, III} = -0{,}2$; $\rho_{II, III} = +0{,}2$. Auch hier ist also die Korrelation zwischen Zensur und Test immer noch relativ hoch, die zwischen Zensur und Schullaufbahn gering, die zwischen Test und Schullaufbahn sogar negativ. Die ganze Rechnung hat aber wegen des hohen wahrscheinlichen Fehlers nur geringen Wert.

Von den 12 Schülern der Quinta b sind noch 10 da. Das Bild ist hier so:

	Ah	De	Ei	Ja	Kl	Ma	Ri	Rie	Sti	We	
I	1	4	3	8	2	9	7	6	10	5	I
II	10	2	9	6	1	3	7	5	4	8	II
III	7	2	8	5	1	6	3	9	4	10	III

Die Korrelation zwischen Test und Zensur ist jetzt ganz miserabel, $\rho_{I, II} = -0{,}26$. Wer hat nun mehr Recht, Test oder Zensur? Die Korrelation zwischen Test und Schullaufbahn ist $\rho_{I, III} = -0{,}03$, die zwischen Zensur und Schullaufbahn dagegen $\rho_{II, III} = 0{,}66$. Es erweist sich also die Prognose auf die Schullaufbahn, die die Zensur gibt, als recht günstig, während die Prognose auf Grund der Tests versagt. Man bedenke dabei aber immer, daß die Zwischenzeit acht Jahre beträgt und daß die stark eingreifende Pubertät in diese Zwischenzeit fällt!

Das Ergebnis dieser kleinen Berechnung will natürlich mit allem Vorbehalt aufgenommen sein. Es fragt sich zunächst, ob die Binet-Simon-Tests für den vorliegenden Zweck geeignet waren, insbesondere, ob die ohne Eichung angefügten vier Tests (Feldtest, Falttest, Uhrtest, Umfülltest[1] für das 13. Lebensjahr, deren Lösung für die Testrangordnung recht sehr ins Gewicht fiel, richtige Intelligenzwerte ergaben. Irgendeines der an tausenden von Schülern

[1] Vgl. l. c. S. 26, 27, wo sie wörtlich angeführt sind.

geeichten amerikanischen oder deutschen Intelligenztest-Systeme hätte möglicherweise eine bessere Prognose geliefert. Das zweite Bedenken gegen eine Verallgemeinerung liegt in der geringen Zahl der Versuchspersonen. Vielleicht ergibt eine Durchführung des Versuchs auf breiterer Grundlage, dann natürlich mit Gruppentests, ganz andere Ergebnisse. Auch die prognostische Kraft von Leistungstests, wie sie in Amerika allgemein üblich, neuerdings auch von Bobertag für den Abschluß der 4. Grundschulklasse ausgearbeitet sind, sollte nachgeprüft werden.

Trotz allem glaube ich aus der vorliegenden kleinen Untersuchung den Schluß ziehen zu dürfen, daß die Zensuren eine weit größere prognostische Bedeutung haben, als gemeinhin angenommen wird. Ich weise übrigens auf einen ähnlichen hohen Korrelationsbefund zwischen Reifezeugnis und wissenschaftlicher Prüfung für das höhere Lehramt hin.[1] Es liegt das vielleicht gerade daran, daß sich in der Beurteilung der Leistungen eines Schülers durch den Lehrer unwillkürlich auch eine Beurteilung anderer, für die Schullaufbahn wichtiger Geisteskräfte mit einschleicht, z. B. die Beeinflussung der Leistung durch das Gedächtnis, die Konzentrationsfähigkeit und namentlich auch durch den Willen — und das kann man ja nur begrüßen.

Göttingen. W. Lietzmann.

* *

Schrifttum.

Muckermann, Hermann, Wesen der Eugenik und Aufgaben der Gegenwart. Berlin—Bonn (Dümmler) 1929. 48 Seiten. Brosch. 2,25 RM.

Diese den fünften Band der bekannten Zeitschrift für Eugenik „Das kommende Geschlecht" einleitende Schrift, die sich an ein Referat des Verfassers in der Berliner Gesellschaft für Rassenhygiene anschloß, verdient heute immer noch mit besonderem Nachdruck empfohlen zu werden. Sie führt in sehr klarer und lebendiger Weise in das Werden und in die Gegenwartsbedeutung der Eugenik ein und gewinnt diesem Forschungsgebiete eine Sinngebung ab, die gerade den neuen Aufgaben des deutschen Erziehungslebens gerecht wird. Zum Belege für diese letzte Bemerkung seien hier die Sätze angeführt: „Keine Wissenschaft erheischt so dringlich das überindividuelle Sehen wie die Eugenik". (S. 23) „Sie ist berufen und geeignet, zunächst die Lebensauffassung der Menschen gleichsam vom Individualismus zu befreien, indem sie den Blick auf den überindividuellen Erbstrom und damit auf das Volksganze und seine letzten biologischen Komponenten richtet, die eben nicht die Einzelwesen darstellen, sondern die Familie". (S. 48) Diese Grundauffassungen, deren Einfügung und Auswertung im Rahmen einer allgemeinen pädagogischen Menschenkunde heute eine sehr dringliche und vielversprechende Aufgabe ist, ergeben sich aus der Wesensbestimmung der Eugenik, die Muckermann in dem folgenden Satze zusammenfaßt: „Die eigentliche Bedeutung dieser durchaus praktischen Wissenschaft ist darin zu suchen, die biologische Einheit der Menschheit, d. i. die idioplasmatisch gesunde Familie, die in Übereinstimmung mit der biologischen und ethischen Ordnung bleibt, zu erhalten". (S. 41).

Bei aller Hervorkehrung der praktischen Verantwortungen läßt der Verfasser aber doch auch der theoretischen Seite des Aufgabengebietes der Erbpflege ihr volles Recht. Es ist kennzeichnend für Muckermanns streng sachliche, erkenntnismäßig vertiefte Art, daß er auf 27 von den 48 Seiten der Arbeit vom Ausbau der theoretischen Eugenik handelt. Wertvoll ist der knappe wissenschaftsgeschichtliche Überblick von Galton — Bateson über Ploetz — Schallmeyer bis zu Baur, Fischer, Lenz und Lundborg. Klar treten auf den dann folgenden Seiten einige Hauptprobleme und Grundbegriffe eugenischer Forschungen der Gegenwart heraus: die Familienstatistik, das Problem der differenzierten Volksvermehrung,

[1] Vgl. Schickhelm, Reifezeugnis und die Ergebnisse der Prüfung. Monatsschrift für höhere Schulen, *16* (1917) S. 460ff.

die eugenische Wertung der Erblichkeitsforschung, die Untersuchung der idiokinetischen Einflüsse, die Frage der Natur- und Kulturauslese und die Beziehungen zwischen Eugenik und Ethik (S. 23 bis 27). In unerbittlicher, dabei zugleich aber ethisch fein abgeklärter Sachlichkeit wird auch die besonders von der Eugenik aufgerissene Antinomie zwischen der Forderung des Dienstes am gesunden Lebensstrom volklichen Werdens und der Notwendigkeit der Betreuung Fürsorgebedürftiger behandelt. So führt die Schrift in tiefreichende und weitgespannte Verwurzelungen nationalpädagogischer Aufbauarbeit hinein und hilft der Volkserziehung die Fundamente schaffen, um deren Verbreiterung und Befestigung die pädagogische Menschenkunde heute unter Einbeziehung neuer biologischer Hilfsdisziplinen bemüht sein muß.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Darwin, Leonard, Was ist Eugenik? Aus dem Englischen übersetzt von Felix Tietze. Berlin (Metzner) 1931. 127 Seiten. Brosch. 1,40 RM.

Den Leitgedanken der Eugenik in weiterem Umfange Eingang zu verschaffen bei allen denen, die in Aufgaben der Menschenführung mit bestimmten Verantwortungen hineingestellt und deshalb an Fragen der pädagogischen Menschenkunde interessiert sind, war ein lange nur spröde aufgenommenes Bemühen, ist heute aber im Zuge der neuen nationalpädagogischen Bewegung eine nun fast zu schnell zu allgemeiner Anerkennung gesteigerte Bildungsanforderung des Volkserziehers geworden. Man hat in das deutsche Schrifttum dieser Richtung in einem handlichen, gut ausgestatteten und preiswerten Bändchen auch eine Übersetzung des Buches eingefügt, in dem Leonard Darwin, der langjährige verdiente Führer der englischen Eugenischen Gesellschaft (als Sohn von Charles Darwin und somit auch als naher Verwandter des Schöpfers der Eugenik: Galton in den nächsten Ursprungskreis biologischer Großtaten hineingestellt und mit einem reichen eigenen Lebenswerk dieser Stellung auch gewachsen) den wissenschaftlichen und praktischen Ertrag eines größeren Werkes The Need for Eugenic Reform 1926 zusammengefaßt hat.

Die Schrift Darwins bleibt in einer Beziehung hinter den dem gleichen Zwecke einer einführenden grundlegenden Orientierung dienenden deutschen Darstellungen zurück: Sie greift die in mehreren deutschen Büchern gut gelöste Aufgabe, zum Verständnis der eugenischen Begriffe und Forderungen durch eine sehr sorgfältige Einführung in die Erkenntnisse der neueren Erbbiologie anzuleiten (zum Vergleich wären etwa zu nennen: H. W. Siemens „Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik“ oder J. Graf „Vererbungslehre und Erbgesundheitspflege“, ganz abgesehen von dem nach dem gleichen Aufbauplan groß durchgeführten Standardwerk von Baur-Fischer-Lenz), nur sehr flüchtig mit auf und verkürzt dadurch die Möglichkeit doch sehr, das Verständnis der Erbpflege zu vertiefen. Ein gewisser Ausgleich für diesen Ausfall wird darin geboten, daß die Schrift Darwins in ihrer sehr lebendigen Art des Zugreifens und in ihrer drastischen Weise der Unterstreichungen und scharfen Beleuchtungen dem Leser manche frische und einprägsame Anregung zu geben vermag. Da aber die sachlichen Belege und praktischen Anwendungen meistens auf „unsern (des Verfassers) Inselstaat“ abgestellt sind und die Gedankenführung auch sonst in den tragenden weltanschaulichen, sozial- und kulturpolitischen Auffassungen Akzente setzt, die gerade unserm heutigen Suchen nach leitenden Gesichtspunkten für die Theorie und Praxis der Volksaufartung nicht gemäß sein können, so muß man den Nutzen der Schrift auf eine die gründliche Durcharbeitung unsrer wertvollen deutschen „Einführungen“ ergänzende Lektüre eingeschränkt sehen. In diesem Sinne soll das Bändchen hier empfohlen sein.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Curtius, F., Die neuropathische Familie. Eugenische Betrachtungen auf familienpathologischer Grundlage mit Vorschlägen zum Ausbau der Familienforschung. Berlin—Bonn (Dümmler; Das kommende Geschlecht Bd. VII, Heft 2) 1932. 40 Seiten. Brosch. 2,80 RM.

Luxenburger, Hans, Psychiatrische Heilkunde und Eugenik. Berlin—Bonn (Dümmler; Das kommende Geschlecht Bd. VI, Heft 6) 1932. 33 Seiten. Brosch. 1,80 RM.

Gegen die Einbeziehung dieser Schriften in einen für Interessenten der pädagogischen Psychologie erstatteten Literaturbericht scheint zunächst der Umstand zu sprechen, daß es sich um Arbeiten aus dem Gebiete der Erbpathologie handelt. Man ist in Erinnerung an einige störende Einbrüche der Pathologie in die Auffassungen einer allgemeinen pädagogischen Menschenkunde noch gegen ihre Mitwirkung bei anthropologischen Orientierungen im Bereiche des Normalen voreingenommen. Aber besonders innerhalb der Erbbiologie dürfte doch auch der Erzieher beim Ausbau der für seine Wirksamkeit grundlegenden Erkenntnisse der Unterstützung durch die medizinische Forschung nicht entraten können. Der Ausbau der Methoden und die Sicherung der Ergebnisse erfordert hier — wo

ein Forschungsbereich von höchster praktischer Bedeutung sich neu befestigen und durchsetzen soll — das Ineinandergreifen aller in dieser Richtung tätigen Erkenntnisbemühungen: der allgemein lebenswissenschaftlichen wie der speziell erbbiologischen (unter besonderer Einbeziehung der Zwillingsforschung) und aller Anwendungen dieser Einsichten in den medizinischen, kriminologischen, rassehygienischen und pädagogischen Untersuchungen.

Äußerst instruktiv ist für den Volkserzieher der Gegenwart schon die Blickrichtung, die Curtius in der zuerst genannten Schrift mit der Bemerkung festlegt: das Individuum sei „nicht als isolierte Erscheinung, als reines Umweltprodukt zu betrachten, sondern als Glied einer größeren biologischen Einheit, der Familie" (S. 9). Hiermit wird deutlich, daß der Familienbegriff für die Erziehungswissenschaft nicht nur einen in neuer Betonung herausgehobenen Untersuchungsgegenstand bedeutet, sondern eine den Individualismus überwindende, auf organische Ganzheitseinfügung hindrängende Grundhaltung in Theorie und Praxis bestimmt. Diese Erkenntnis ermöglicht erst die rechte Einschätzung der neuen Anforderung, daß die Schule auch der Familienkunde (also nicht als einem neuen Stoffgebiete!) sich aufzuschließen habe. —

Mit sechs sehr sorgfältig bearbeiteten genealogischen Tafeln und ihren eingehenden Erläuterungen gibt Curtius Einblick in die Ergebnisse seiner Bemühungen um die „Sammlung gründlicher Familiengeschichten". Solche Zusammenstellungen, die das Netzwerk erbbiologischer Bedingtheiten freilegen, sollte der Erzieher öfter betrachten. Es wird ihn packen und erschüttern, in diesen Bildern ganz eng verknotet so viele menschliche Entwicklungsläufe vereinigt zu finden, die gerade im öffentlichen Erziehungsleben häufig Gegenstände opfervoller Aufwendungen an Kräften und äußeren Mitteln und zugleich Anlaß verzweifelter Klagen über das Versagen erzieherischer Lebenshilfen bei vielen abwegig Gearteten sind. Und solche in der Arbeitsgemeinschaft mit dem erbbiologisch-eugenisch geschulten Arzte gewonnene Einsichten führen dann schließlich auch den Pädagogen zu der wichtigen Erkenntnis, daß er sich oft in einem aussichtslosen „symptomatischen Eingreifen" erschöpft hat, anstatt eine tiefer dringende „kausale Behandlung" in Angriff zu nehmen, d. h. möglichst weit auf letzte Ursachen menschlicher Entwicklungsnöte mit zurückzugehen. Hier eben gibt die erbbiologische Betrachtungsweise der pädagogischen Menschenkunde eine wichtige Ergänzung ihres wissenschaftlichen Apparates und eine bedeutsame Bereicherung der den Erzieherberuf erfüllenden Verantwortungen.

Auch der Umstand, daß der Berufserzieher in der Schrift von Luxenburger mehrfach unmittelbar angesprochen wird, wo die praktische Durchführung einer umfassend aufgebauten Familienforschung in den letzten Abschnitten zur Erörterung steht (auf die Mitwirkung des im Volke stehenden Erziehers wird hierbei nicht verzichtet werden können; sich größeren Zusammenhängen einer familienkundlichen Forschungsorganisation als willkommener Mitarbeiter einzufügen, eröffnet sich für den Berufserzieher Gelegenheit) — diese Anregungen der letzten Seiten lassen es wünschenswert erscheinen, daß die hier angezeigte Schrift bei Erziehern rege Beachtung fände.

Auch in bezug auf die an zweiter Stelle genannte Schrift von Luxenburger läßt sich mit einem kurzen Zitat zeigen, welchen wertvollen pädagogischen Ertrag es verspricht, wenn der Erzieher die grundsätzliche Stellungnahme des Mediziners zur Erbbiologie mit beachtet. Einige dort zur Kennzeichnung der erbbiologisch-eugenisch vertieften Berufshaltung im Hinblick auf den Arzt geprägten Sätze lassen sich unmittelbar auf den Volkserzieher übertragen: „Jedes ärztliche (erzieherische!) Handeln muß auf die ewigen Werte der Rasse, auf das durchdauernde Leben gerichtet sein. Der Blick darf nicht am Einmaligen haften bleiben ... Nur wer das heilige Feuer für eine sich ins Grenzenlose weitende Verantwortlichkeit in seiner Seele fühlt, ist ein wirklicher Arzt (Erzieher!)" (S. 33).

Von den speziellen grundlegenden — in diesem Sinne auch für die pädagogische Anthropologie bedeutsamen — Einsichten, die Luxenburgers Studie in klarer Gedankenführung herausstellt, seien die folgenden Ergebnisse der Untersuchung hier noch erwähnt: Auf der Grundlage des neuesten Forschungsertrages, über dessen genaue Kenntnis der Verfasser aus seiner Tätigkeit als wissenschaftliches Mitglied des Kaiser-Wilhelm-Institutes in München (der deutschen Forschungsanstalt für Psychiatrie) zuverlässig verfügt, gibt er einen Einblick in den „reaktiven Charakter der Vererbung", zeigt die Möglichkeit der Manifestationsschwankungen und betont so „die Bedeutung spezifischer Außenfaktoren" (die ja auch in erzieherischen Maßnahmen gesetzt sein können). Das ist eine gerade auch für die Abschätzung der Rolle der Erziehung höchst wichtige Korrektur gewisser Überspannungen eines „Pessimismus, der nach den ersten, das Schicksalsmäßige ... in den Vordergrund stellenden Ergebnissen der neueren Erbforschung (besonders auch in den pädagogischen Konsequenzen!) das Feld beherrschte, nun aber endgültig überwunden zu sein scheint". (S. 9). In dem Arzte, dem heute das Wissen um die Erblichkeit großer Krankheitsgruppen doch nicht die Zuversicht zerstört, daß seinem Kämpfen um Gesundung und Gesundheit hinreichender Spielraum bleibe, kann der Erzieher das ermutigende Vorbild eines auch

unter bedrückender Last des Wissens um das Erbschicksal ausharrenden Helfers am Lebensaufstieg des Volkes sehen.

Mit dem Mediziner zusammen hat — wie die vorliegende Schrift in einem anderen Hauptabschnitte es ihm nahelegt — der Pädagoge heute noch ein weiteres, durch die Betonung der eugenischen Gesichtspunkte in verschärfter Weise aufgeworfenes Problem einer praktischen Lösung entgegenzuführen. Zwischen der Einseitigkeit gewisser Überbetonungen des Fürsorgeprinzips auch in der allgemeinen Volksbildung und dem Erfordernis der Wegbahnung und Entwicklungssteigerung gerade der Vollgesunden muß ein Ausgleich gefunden werden. Luxenburger stellt unerbittlich den eugenischen Befund heraus, daß jede Fürsorgemaßnahme in der schonenden Pflege des nur eingeschränkt Lebenstauglichen „die Gegenauslese" fördern könne, und daß so unter Umständen „die notwendige Fürsorge für das Individuum zu einem Fluch für die Erbmasse werde" (S. 29). Seine Leitlinie bei diesen Erwägungen ergibt sich aus der Zielsetzung der Eugenik: unter Erhaltung und Förderung des artgerechten und wertvollen Erbgutes die Minderung, bzw. Ausrottung des entarteten zu bewirken. In diesen Formeln, zu denen auch von der pädagogischen Menschenkunde aus eine grundsätzliche Stellungnahme gefunden werden muß, liegen die Anforderungen an den Volkserzieher mit eingeschlossen, die in der Gegenwart neu verkündet worden sind und nun ihrer Durchführung entgegenreifen sollen. Sachwalter dieses Auftrages kann nur sein, wer — wie die Luxenburgersche Studie es für die ärztliche Berufshaltung vorbildlich zeigt — ein hinreichendes Maß erbbiologisch-eugenischer Schulung erworben hat. Daß man im Felde der pädagogischen Anthropologie nicht säumen dürfe, den Vorsprung aufzuholen, den die schon länger und stärker eugenisch ausgerichtete medizinische Forschung durch die Arbeit einiger Fachinstitute gewonnen hat, darauf hinzuweisen war die Absicht der hier vorgelegten Buchanzeigen und -empfehlungen.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Muckermann, Hermann, Vererbung und Auslese. Erster Teil von: Kind und Volk. Der biologische Wert der Treue zu den eugenischen Gesetzen beim Aufbau der Familie. 16., bedeutend vermehrte Auflage. Freiburg (Herder) 1933. XVI u. 300 Seiten. 3 Tafeln. Geh. 4.— RM., geb. 5,20 RM.

„Die Erziehung ist nicht eher biologisch eingestellt, bis sie aus der Erforschung des Genotypus heraus das Kind mit einer Lebenslage (Gesamteinwirkung aller Lebensbedingungen) umgibt, die die naturgemäße harmonische Auslösung der tatsächlich gegebenen Erbanlagen erstrebt und erreicht ... Tugend und Wissen, Laster und Unwissenheit, beides erneuert sich immer wieder aus dem Erbgefüge unter dem Einfluß der Erziehung. Im Lichte der Erblehre wird somit die Erziehung zur größten Kunst ..." (S. 135f.) Mit diesen Bemerkungen, die aus vielen anderen ähnlichen hier herausgegriffen seien, ordnet sich Muckermanns Buch in die Linie der Bemühungen um eine biologisch breiter unterbaute pädagogische Menschenkunde ein. Der tiefe Ernst des Aufrufs zur Umkehr aus drohendem Lebensabstieg des deutschen Volkes, mit dem durch Muckermanns Wirken eine zentrale deutsche Forschungsanstalt (die Abteilung für Eugenik im Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik) in vorbildlicher Weise zugleich zum Quellpunkt volkserzieherischer Besinnungen und Antriebe gestaltet wurde, ist bekannt. Er bestimmt auch in der letzten sorgfältigen Überarbeitung wieder die stilistischen Eigenarten des Buches, die öfter zu einer dem wissenschaftlichen Gehalt des Werkes nicht ganz angemessenen Einschätzung führten: Wenn auch die sprachliche Fassung häufig dem Ton warmer, poetisch gesteigerter und religiös gestimmter Lebensberatung das Übergewicht läßt, so bleibt davon doch ein klar gegliederter, in allen Einzelheiten wissenschaftlich streng gesicherter lehrbuchmäßiger Kern der Darstellung unberührt, der oft gar nicht geringe Anforderungen an eine gesammelte Durcharbeitung stellt.

Die neue Auflage hält mit den Ergebnissen der neuesten Fachforschungen, über die in sehr ergiebigen knappen Zusammenfassungen mit reichen Literaturhinweisen jeweils berichtet wird, in allen Punkten Schritt. Wer in das mit den Begriffen „Vererbung und Auslese" bezeichnete Gebiet der (pädagogisch so beziehungsreichen) neueren Anthropologie zuverlässig eingeführt sein will, wird aus Muckermanns Darstellung viele wertvolle Einblicke gewinnen. Sie hat den Vorzug, es überall spüren zu lassen, daß man durch Vermittlung des Verfassers da in den kräftig vorwärts drängenden Fluß der neueren Lebenswissenschaft unmittelbar mit hineingestellt wird, wo sie zu tiefsten, auch erziehungswissenschaftlich und praktisch pädagogisch sehr folgenreichen Grundauffassungen vorstößt.

Den Kern des vererbungswissenschaftlichen Berichtes bilden die Erörterungen des Begriffes der Keimbahn in dem Abschnitte „Der Kreisgang der Vererbungsträger" und die Ausführungen über den Erbgang der Anlagen beim Menschen, über erbliche Begabung und erbliche Belastung im dritten Kapitel. Hier werden Hauptergebnisse der erbbiologischen Forschung in ihrer die herkömmlichen Auffassungen oft von Grund aus wandelnden Bedeutung so klar und zwingend herausgestellt, daß künftig kaum noch ein Volkserzieher

dem Erfordernis dürfte ausweichen können, sein Wissen um die Grundlagen erzieherischen Wirkens von hier aus zu ergänzen. Muckermanns mit Konsequenz durchgeführte Einstellung, alle seine Fachforschungen „im Lichte des biologischen Familienbegriffes" zu betreiben, führt ferner in eindrucksvoller Weise zu einem tieferen Verständnis der heute neu betonten Aufgabe hin, der Familienkunde und der Erziehung zur Familie in der Volksbildung größeres Gewicht beizumessen.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Josef Schröteler, Geschlechtertrennung oder Geschlechtermischung? Beiträge zum Koedukationsproblem. In Verbindung mit B. Große-Lordemann, Dr. A. Henn, S. Thoma, Angelika Walter und Dr. P. Westhoff herausgegeben. 170 S. Düsseldorf 1933. Pädagogischer Verlag. Brosch. 6,50 RM.

Der steigenden Schulnot sucht man immer mehr durch Geschlechtermischung zu steuern. Es hat den Anschein, als sehe man vielfach in der Zusammenlegung von Knaben- und Mädchenklassen nicht nur eine vorübergehende Maßnahme, sondern die Schaffung eines erwünschten Zustandes. Diese Lage zwingt zu einer Besinnung auf die Frage der Koedukation.

Das vorliegende Buch hat es sich zur Aufgabe gemacht, grundsätzlich die Frage der Geschlechtertrennung und -mischung zu stellen, die Elemente einer solchen Geschlechtermischung aufzuweisen, die augenblickliche statistische Lage zu beleuchten, die Ergebnisse der Geschlechterpsychologie zu benutzen und das Verhältnis von Koedukation und Kultur zu untersuchen.

Unter Koedukation will das Buch verstehen die gemeinschaftliche Gesamterziehung von Knaben und Mädchen in und außerhalb der Schule. Meist wird allerdings dieses Wort gebraucht für den gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen. Die Erziehungswissenschaft benutzt für diesen gemeinsamen Unterricht vielfach die Bezeichnung Koinstruktion.

Prof. Schröteler weist uns in seinem Beitrag auf, daß nicht die Gründe der Sparsamkeit und der Wirtschaftsnot, sondern tieferliegende Kräfte zu der Zusammenerziehung der beiden Geschlechter geführt haben. Er findet, daß die moderne Frauenbewegung in ihrem Kampf um die Aufstiegsmittel sich der männlichen Erziehungsformen bemächtigt hat. So geschah die Angleichung der Mädchenschulen an die Lehrpläne der Knabenschulen. Diese Frauen erstrebten Gleichberechtigung, und sie erreichten vielfach nur Gleichartigkeit. Auch der Wirtschaftskampf auf fast allen Gebieten des öffentlichen und Wirtschaftslebens gab neue Antriebe für eine möglichst gleichgeartete Erziehung von Knaben und Mädchen. Die heutige Wissenschaft erweist nun die wesentliche Differenzierung der beiden Geschlechter. Sowohl die völkerkundliche kulturhistorische Betrachtungsweise (M. Vaerting) wie die Individualpsychologie behauptet eine milieubedingte Verschiedenheit der Geschlechter. Die differentielle Geschlechterpsychologie will zu den Wurzeln der Frage vordringen und aus der körperlichen Konstitution des Mannes und der Frau eine naturhafte Verschiedenheit nachweisen. Weiter führt durch Wesensschau die Phänomenologie, die wirkliche naturhafte Verschiedenheiten herausarbeitet. Die metaphysische Vertiefung der Frage dringt auch zu Seinsverschiedenheiten vor, wie wir sie in dem Buch von Thoma Angelika Walter: „Seinsrhythmik" finden. Hier wird die Geschlechtsdifferenz gesehen in den Seinsqualitäten von „So" und „Da", von Essenz und Existenz. In der Frau ist stärker der „Da"-Aspekt (Existenz) ausgeprägt. Sie ist Basis, Breite, das Prinzip der Ruhe, des Tragens, des Empfangens, aber auch des Dunkels und des umfassenden Wollens. Der Mann dagegen ist stärker „So"-Aspekt (Essenz). Er ist mehr Aspekt, Höhe, Prinzip der Mannigfaltigkeit, der Helle (Erkennbarkeit), der Unruhe, der schöpferischen Dynamik des Intellekts. Von der metaphysisch fundierten Schicht aus gibt es eine wesentlich naturhafte Verschiedenheit zwischen den beiden Geschlechtern.

Die herrschende Rechtslage zeigt, daß in allen Schularten grundsätzlich nur im Notfall eine Zusammenlegung von Knaben- und Mädchenschulen und -klassen innerhalb der deutschen Länder gutgeheißen wird. Mit den Staatsgesetzen stimmen die Erklärungen der katholischen Kirche überein, die sowohl in der Erziehungsenzyklika wie in den Verlautbarungen der Diözesen eine Gemeinschaftserziehung ablehnen.

Die Statistik über die gemischten Klassen in den deutschen Ländern zeigt in den Tabellen wirklich Wissenswertes. Von der Volksschule Preußens erfahren wir, daß die Zahl der gemischten Klassen 1926 $^2/_3$, in den Städten stark $^1/_3$, auf dem Lande mehr als 90 % aller Klassen betrug. Die relativ wenigsten gemischten Klassen finden sich außer in Berlin in den Provinzen Schleswig-Holstein und in der Rheinprovinz. In Bayern ist das Verhältnis ähnlich, während in Württemberg, Baden und Thüringen das Volksschulwesen weitgehend die Koedukation durchgeführt hat.

Bei den mittleren Schulen in Preußen war 1928 fast die Hälfte (47,4 %) gemischt, darunter 45,8 % der öffentlichen Mittelschulen, 46,2 % der öffentlichen Rektoratsschulen und 50,3 %

der privaten mittleren Schulen. Bis 1931 hat sich noch eine Steigerung dieser Verhältnisse ergeben. Für ganz Deutschland ergibt sich die Feststellung, daß 47,4% oder fast die Hälfte der Schulen Knaben und Mädchen unterrichten. Aus der Schülerzahl folgt, daß in Thüringen und Lippe alle Schüler gemischte Schulen besuchen, in Braunschweig, Baden, Mecklenburg-Schwerin etwa die Hälfte, in Anhalt und Preußen ungefähr ein Drittel. Es weist sich ferner aus, daß relativ am wenigsten katholische, mehr jüdische und am meisten evangelische Schüler gemischte Schulen besuchen.

In Preußen umfaßte die höhere Schule 1932 in den öffentlichen höheren Knabenschulen 12917 Mädchen, d. s. 4,6% der Gesamtschülerzahl. Die wenigsten Mädchen in Knabenanstalten finden wir, abgesehen vom Saargebiet und Berlin, in der Rheinprovinz, Westfalen und in Oberschlesien. Das größte Mädchenkontingent haben von den Schularten die beiden Aufbauschulformen. Es folgen in großem Abstand die Reformrealgymnasien, dann die grundständigen deutschen Oberschulen. Bayern hat mehr Mädchen an Knabenanstalten als Preußen. Sachsen weist noch einen höheren Besuch der Knabenanstalten durch Mädchen auf, ebenso Württemberg und Baden. Thüringen hat am weitestgehenden die Koeduktion durchgeführt.

Die beiden Aufsätze über „Geschlechtertrennung und Geschlechterpsychologie" (Henn) und über „Koedukation und Kultur" (Walter) führen mit Herbeiziehung modernster Literatur zu dem Ergebnis, daß es nicht allein im Körperlichen große naturhafte Verschiedenheiten zwischen Mann und Frau gibt, sondern daß auch wesentliche psychische Unterschiede bestehen. In der metaphysischen Vertiefung erkennt man, daß diese mann-frauliche Zwei-Einheit zum Aufbau menschlicher Wesenheit unbedingte Notwendigkeit ist. Da sowohl Mann und Frau in der ihr eigenen Art und Sonderform nach ihren jeweiligen Kräften zum Aufbau der Kultur beitragen, so zeigt sich als Ergebnis: man darf nicht bloß in persönlicher Trennung Mädchen und Knaben in gesonderten Gebäuden unterbringen, man muß in sachlicher und methodischer Scheidung scharf zwischen einer seinsgemäßen Erziehung der Knaben und der Mädchen scheiden.

Das vorliegende Buch will nicht und es kann nicht die Fragen erschöpfen. Die modernen Mittel der Forschung sind benützt, um in Kürze einen Überblick über diese schwierige Frage zu geben. Die vertiefte seinsmäßige Schau bedeutet in der Fragestellung Geschlechtertrennung oder -mischung einen Fortschritt. Die Verfasser haben hier eine Aufforderung gegeben, diese Frage der Geschlechtertrennung nicht in oberflächlicher Form, sondern sie nach ihrem Ursprung, als auch in ihrer Zielsetzung und ihrer Wertigkeit innerhalb des gesamten Kulturraumes zu sehen. Jeder, der sich von den möglichen Vorurteilen in dieser Frage freizuhalten versucht, wird dies Buch begrüßen, weil eine seinsmäßige Einheit des Geschlechterproblems versucht wird.

Neunkirchen (Saar). Dr. W. G. Schuwerack.

Reinhold Markhoff, Das Individualitätsproblem im Schulturnen, nachgewiesen an einem praktischen Versuch an Groß-Berliner Schuljugend. 136 Seiten. Langensalza 1930. Hermann Beyer & Söhne (Mann's Pädag. Magazin. Heft 1296).

Dem „Massenunterricht" im Turnen stellt Verf. einen individualisierenden Unterricht gegenüber. Dieser geht von einer individuellen Feststellung der Körperverfassung und der Körperfehler, einer Körpermessung und turnerischen Leistungsprüfung aus. Dabei finden sich Körperbeschaffenheiten, die als wertvolle im Hinblick auf das Ziel des Turnunterrichts zu pflegen und auszubilden sind, ferner solche, die einer Korrektur und Bekämpfung bedürfen, und endlich solche, die zur Vermeidung von Verschlimmerungen Schonung verlangen. Nach den individuellen Eigenschaften werden die Schüler in Gruppen (Riegen) eingeteilt und entsprechend turnerisch beansprucht. Der Erfolg eines solchen individualisierenden Unterrichts wird dem des Massenunterrichts gegenübergestellt. Die Durchführung der Untersuchung ist auch in methodischer Hinsicht beachtenswert. Auch manche Nebenergebnisse wie etwa die über die Abhängigkeit der turnerischen Leistung von den Körpermaßen sind von großem Interesse.

Jena. W. Peters.

Fürst, Theobald: Gesundheitspflege im Reifungsalter. Mit einer Abbildung im Text. Band 6 der „Kommunalärztlichen Abhandlungen", herausgegeben von Dr. B. Harms und Dr. Fr. Wendenburg. Leipzig 1933. Leopold Voß. 142 S. Brosch. 14.— RM.

Nach einem theoretischen Teil, der sich mit der physiologischen und psychologischen Sonderstellung des Reifungsalters beschäftigt, bringt der praktische Teil eine Darstellung der gesetzlichen und verwaltungsmäßigen Grundlagen der Jugendwohlfahrtspflege, der Einteilung des schulärztlichen Untersuchungsdienstes, der konstitutionellen Diagnostik des Schularztes, der Diagnostik und Bekämpfung besonders wichtiger krankhafter Zustände und Krankheiten des Reifungsalters sowie der periodischen Dienstaufgabe des Schularztes. Die Schlußbetrachtungen behandeln die bevölkerungspolitische Bedeutung des Jugendlichenproblems.

Buer. W. Schumacher.

Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart.

Von Oswald Kroh.

1. Eine neue Besinnung über die Aufgaben der pädagogischen Psychologie, durch die zugleich auch die Aufgabe dieser Zeitschrift formuliert[1] und in Erinnerung gebracht wird, ist heute nicht unnötig. In der Zeit revolutionärer Neugestaltung des gesamten Lebens, die mit allen Institutionen und Äußerungen des völkisch-staatlichen Seins auch die Wissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und Ziele angreift, hat jedes wissenschaftliche Fach seinen Standort neu zu überprüfen, grundsätzlich zu bestimmen, klar zu begründen und in Forschung und Lehre zu vertreten, wenn es seiner Pflicht zum Dienste verantwortlich genügen will.

Die Wissenschaft strebt nach gesicherter Erkenntnis der Wirklichkeit, mag diese Wirklichkeit naturhafter oder kultureller oder innerseelisch-geistiger Art sein. Ihr Ziel ist ein geordnetes System bündiger Erkenntnisse, dessen Inhalt die vorgegebene Wirklichkeit möglichst adäquat widerspiegelt und in ihrem Zusammenhang schlüssig erkennbar macht. Darum untersteht alle Wissenschaft dem Wahrheitswert. Solange die mathematisch fundierten Naturwissenschaften als Prototyp echter Wissenschaft galten, solange bewirkte die rationale Struktur der quantitativen Wirklichkeitszusammenhänge eine sich stetig ausbreitende Form rational-kausaler Wirklichkeitserkenntnis; solange galt Vorurteilslosigkeit als Kriterium echt wissenschaftlicher Haltung, solange verwischten sich infolgedessen auch die Unterschiede der wissenschaftlichen Forschung der einzelnen Völker; — die Idee einer übernationalen Forschungsgemeinschaft beherrschte die abendländische Wissenschaft mehr als das Bewußtsein der Volksgebundenheit des wissenschaftlichen Denkens.

In dem Grade, in dem sich in den letzten fünfzig Jahren unter der Einwirkung der neubegründeten Geschichts- und Kulturphilosophie die Geisteswissenschaften von dem Vorbild der Naturwissenschaften unabhängig zu

[1] Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie ist wissenschaftliches Organ. Durchdringung der pädagogischen Wirklichkeit mit den Mitteln psychologischer Erkenntnis ist ihre traditionelle Aufgabe; sie wird, ihrer überkommenen Funktion getreu, ihren wissenschaftlichen Charakter zu erhalten haben. Sie selbst spiegelt in ihren 33 Jahrgängen ein drittel Jahrhundert deutschen wissenschaftlichen Lebens im Vereinigungsbereich pädagogischen Geschehens und Wollens und psychologischer Forschung, der Jugend vornehmlich zugewandt, um deren vertiefte Erkenntnis und fördernde Lebensgestaltung sie gekämpft hat. Der Reihe ihrer Herausgeber, dem Verlag und treuen Mitarbeitern hat sie im Rückblick auf ihre bisherige Entwicklung zu danken. Mit neuen Kräften und neuem Wollen wird sie auch in Zukunft ihre notwendige Position in Schule und Wissenschaft behaupten und umgreifend vertreten.

machen vermochten, enthüllte sich die Bedeutung der Wert- und Willensentscheidungen für Problemsicht, Weise des methodischen Vorgehens und Ausdeutung der Ergebnisse im Gebiete der wissenschaftlichen Forschung. Daß alle Geisteswissenschaft insofern standpunktbedingt sei, ja, daß auch der Wille zur Vorurteilslosigkeit solche der außertheoretischen Sphäre entstammende Standpunktbedingtheit niemals aufzuheben vermöge, diese Erkenntnis ging je länger desto mehr in die Voraussetzungslehre der Geisteswissenschaften ein.

Von dieser, in ihren Anfängen bei *Windelband* und *Rickert* mit der Begründung der Wertphilosophie eng verbundenen Erkenntnis aus, öffnete sich notwendig auch der Blick für die völkisch-nationalen Standpunktbedingtheiten jeder Wissenschaft. Wie sich Literatur und Kunst, Natur und Geschichtsforschung der einzelnen Völker unterscheiden, ja, welche besondere Funktion innerhalb der einzelnen Völker den verschiedenen Stämmen zukomme, das wurde darum in neuerer Zeit selbst schon wieder Gegenstand vergleichend-wissenschaftlicher Forschung. Damit aber war eine erhebliche Voraussetzung gewonnen für die Neuorientierung der Wissenschaft, wie sie sich heute auf Grund der völkischen Selbstbesinnung unter der Führung der nationalsozialistischen Weltanschauung vollzieht.

Für diese Neuorientierung ist die Wissenschaft eines Volkes das theoretische Organ seines Lebens. Das bedeutet einmal, daß Wissenschaft in jedem entwickelten Volkskörper mit Notwendigkeit entsteht, daß sie als angepaßtes Organ zum vollständig entfalteten Volksorganismus gehört. Es bedeutet ferner, daß sich volkgebundene Wissenschaft in volkeigener Art widerspiegelt; es wäre leicht, diese These wissenschaftsgeschichtlich zu beweisen. Aber über die Selbstverständlichkeit hinaus, daß die biologisch-seelisch-geistige Eigenart eines volkgebundenen Menschen und die geschichtlich-kulturelle Sonderlage volkbestimmter Wissenschaft innerhalb jeden Fachgebietes in die Erscheinung treten müssen, bedeutet die neue These auch eine Forderung. Sie will, daß die organische Funktion, die der Wissenschaft im Ganzen des Volkslebens zukommt, unverhüllt und unverkürzt in Erscheinung trete. Das setzt aber voraus, daß die völkisch-nationale Bedingtheit der Wissenschaft nicht nur als zufällige oder gar als unerwünschte Begleiterscheinung „echter" Wissenschaft zugelassen werde, sondern daß sie bejaht wird in der gläubigen Gewißheit, daß nur da, wo der Mensch aus den Wurzelkräften seines biologisch-geschichtlichen Seins heraus lebt, denkt und gestaltet, ihm seine tiefsten Schöpferkräfte zu höchster Leistung ungezwungen zur Verfügung stehen.

Darum kommt es heute nicht darauf an, in einer vergleichenden Wissenschaftslehre ein neues Fachgebiet aufzuweisen. Wichtiger ist, daß die Wissenschaft sich der in ihrer völkischen Standpunktbedingtheit gegebenen Voraussetzungen bewußt wird. Das bedeutet nicht Abbruch der wissenschaftlichen Beziehungen der Länder und Völker untereinander; im Gegen-

teil: je reiner und unverfälschter die Eigenart jeden Volkstums im Gebiete der Wissenschaft deutlich wird, desto originaler und echter und darum um so bedeutsamer müssen die Beiträge werden, die die Wissenschaft eines Volkes für das Ganze des wissenschaftlichen Fortschritts zu bieten hat. Der ganze Kosmos der Wissenschaften wird erst dann in seinem vollen Reichtum erscheinen, wenn an die Stelle gekünstelter und darum äußerlicher Angleichung der volle Einsatz aller individuellen und arteigenen Kräfte tritt. Dieser Einsatz ist notwendig, weil Wissenschaft als Organ des Volkslebens auch ein Mittel zur Behauptung, Sicherung und Entfaltung dieses Lebens, also Instrument der Lebensbemeisterung und Lebenserhöhung ist.

Eine solche Schau der Wissenschaft bedeutet kein Aufgeben ihrer Freiheit. Sie bedeutet vielmehr Überwindung jener Unfreiheit, die sich aus der Unnatur eines doch nie realisierbaren Strebens nach Unterdrückung völkischer Eigenart und aus der Verleugnung organischer Bedingtheit ergibt. Sie bedeutet zugleich Freiwerden der Gemeinschaftskräfte, die sich unter der Wirkung eines unorganischen und volkfremden Wissenschaftsideals schon zu lange zurückstauen ließen.

Wer sich als Wissenschaftler in jedem Augenblick seines Schaffens seinem Volke verbunden weiß, sich als Träger seiner Eigenart, als Organ einer seiner wichtigsten Lebensfunktionen fühlt, dem bedeutet auch das Produkt seiner Tätigkeit, das wissenschaftliche Werk, nicht mehr individuelle Leistung, die persönliche Anerkennung heischt, sondern einen sittlichen Dienst, dessen Ehre die Ehre des Volksganzen ist. Die nationale Auffassung der Wissenschaft, die so zugleich ihren sittlich-sozialen Charakter zum Erlebnis bringt, ordnet damit Wissenschaft und Wissenschaftler sinngemäß und würdig in das Ganze des völkisch-nationalen Lebens ein.

Damit vollendet sich eine Wendung, die sich, freilich mit geringerer Bewußtheit, in ihren Symptomen in der deutschen Wissenschaft schon länger anbahnte. Wenn Wissenschaft selbst als organisches Gebilde in einem größeren biologisch-geistigen Zusammenhang erkannt wird, dann entkleidet sie auch ihre Probleme jenes engherzigen Spezialismus, der nur im System einer „Wissenschaft an sich" allenfalls einen Platz finden konnte. Denn dann erscheint hinter jedem Problem der Zusammenhang eines lebendigen Ganzen, in dem dieses seinen sinngemäßen Ort und seine Bedeutung besitzt. Dann reicht sie aber auch, weil sie aus lebendiger Teilnahme hervorwächst, tiefer und unmittelbarer in die Schicht des tätigen Lebens hinein; dann entäußert sie sich des Formalismus, weil die reale Teilnahme des Forschers an seinem Problem zunächst und primär ein Teilhaben an den materialen Gehalten bedeutet. Dann gilt ihr der bloße registrierte Sachverhalt höchstens als Vorbereitung für die Gewinnung eines größeren Bedeutungszusammenhanges, in den er organisch eingegliedert und von dem aus er abgewogen wird. Aber gerade der Zug zum Ganzen, zum Leben, zum Gehalt und zum Bedeutungszusammenhang ist Merkzeichen neuer

deutscher Wissenschaft; sie bekundet damit, daß sie heute schon weithin über die Voraussetzungen verfügt, unter denen ihre fruchtbare Eingliederung in das Ganze des völkisch-kulturellen Lebens erfolgen muß. Was so in der internen Entwicklung wichtiger Fachgebiete, wie Philosophie und Psychologie, Literaturwissenschaft und Geschichte, Medizin und Erziehungswissenschaft, Theologie und Rechtswissenschaft sich bereits anbahnte, das findet heute Rechtfertigung und neuen Antrieb aus der volksorganischen Wissenschaftsauffassung.

Es wäre ein Verschweigen oder ein Übersehen bedeutsamer Schwierigkeiten, wollte man die Behauptung aufstellen, daß die Unterordnung der Wissenschaft unter den Wahrheitswert und die Anerkennung der Volkgebundenheit der Wissenschaft überall mühelos miteinander in harmonischen Einklang zu bringen seien. Auch der Hinweis, daß trotz der Unterordnung der Wissenschaft unter den Wahrheitswert im Laufe der Wissenschaftsentwicklung andere und andere wissenschaftliche Lehren verschiedenartigsten Inhalts der Aufhellung identischer Sachverhalte gewidmet waren, darf über die möglichen Spannungen, die hier auftreten können, nicht hinwegtäuschen. Der Konflikt, der so entsteht, ist für den volkgebundenen Wissenschaftler ein echter Gewissenskonflikt; sein wissenschaftliches Gewissen fordert etwa von ihm die Verkündung erkannter Wahrheiten, sein völkisches Gemeinschaftsbewußtsein kann ihm die Verschweigung derselben Wahrheiten abverlangen.

Wer aber von der Überzeugung geleitet ist, daß die Realität des Volkes und die persönliche Zugehörigkeit zum Volke selbst wieder eine undiskutierbare Wahrheit ist, der wird nicht aus der Gewißheit fallen, daß jeder mögliche Gegensatz zwischen Wissenschaft und Volksinteresse in sich einen Hinweis trägt auf einen Fehler, mag dieser Fehler in der Wissenschaft liegen oder in der Auffassung vom Volke und seinen Lebensnotwendigkeiten. Angesichts dieser Überlegung tritt an die Wissenschaft eine doppelte Forderung heran: einmal, in grundsätzlicher Besinnung ihren Standpunkt und ihre Ergebnisse immer aufs neue unter die Kontrolle des Wahrheitswertes zu stellen; zum anderen aber die nicht weniger wichtige Forderung, selbst durch die Inangriffnahme aller wesentlichen das Volk und sein Leben berührenden Probleme dafür zu sorgen, daß die Ergebnisse echter, zugleich volks- und wahrheitsbestimmter Wissenschaft in das Gefüge der Anschauungen hineingearbeitet werden, die die Idee des völkischen Staates und das Erlebnis der Verbundenheit zum Volke begründen.

2. Wenn wir nun an die Aufgabe herantreten, auf der Basis dieser allgemeinen Darlegungen die besondere Situation der pädagogischen Psychologie als einer unter dem Wahrheitswert stehenden und zugleich hinsichtlich ihres Gegenstandes und ihrer Methode artgebundenen Wissenschaft genauer zu durchleuchten, so ergibt diese Aufgabe wieder eine doppelte Fragestellung. Ist, wie wir behaupten möchten, pädagogische Psychologie die Lehre

von den psychologischen Voraussetzungen absichtlichen und unabsichtlichen pädagogischen Geschehens, dann muß sie als Wissenschaft sowohl von der Pädagogik als auch von der Psychologie abhängig sein. Damit erhebt sich für uns die Verpflichtung, sowohl die Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft als auch die der Psychologie umgreifend zu kennzeichnen, damit die besonderen Probleme der pädagogischen Psychologie aus der Inbeziehungsetzung beider Disziplinen herausspringen.

Die starke Verbindung der Pädagogik mit allen Lebens- und Kulturgebieten, die sowohl aus der pädagogischen Praxis wie aus der pädagogischen Besinnung deutlich wird, bringt es mit sich, daß sich im Fachgebiet der Pädagogik mehr als in den meisten Wissenschaftsgebieten die Auswirkungen der nationalen Erneuerung zeigen müssen. Schon dieser Umstand verpflichtet uns zu einer gewissen Ausführlichkeit.

Die Einheit der Bildung des Gesamtvolkes ist für eine völkische Revolution Zentralproblem. Dabei kann Einheit nicht quantitative Angleichung der Bildung aller Volkskreise bedeuten, nicht einmal Vernachlässigung der aus der geographischen, wirtschaftlichen und geschichtlichen Sonderlage der einzelnen Stämme und Länder hervorgehenden geschichtlich gewordenen und dem unmittelbaren Erleben jedes einzelnen zugänglichen Unterschiede, ebenso wenig Unterdrückung der durch die geschlechtliche und ständische Gliederung des Volkes nahegelegten Verschiedenartigkeiten der Bildungszentrierung. Einheit kann hier nur das Aufbaugesetz, den Totalitätscharakter, die metaphysische Verankerung der Bildung, die Ausrichtung auf gemeinschaftliche Willensziele und den Ausgleich der aus dem ständisch-beruflichen Leben heraustretenden Gegensätze meinen.

a) Das einheitliche Aufbaumoment aller Bildung wird, wie uns scheint, am besten durch den Begriff der organischen Bildung zum Ausdruck gebracht. Die organische Ordnung des Volkslebens, die das Ziel der nationalen Erneuerung ist, fordert eine Gestaltung der Bildung, in der jedes Glied des Volkes, jeder Beruf, jeder Stand, auch jedes der beiden Geschlechter die Bildung erhält, die im Blick auf seine Funktion im Ganzen angemessen und notwendig ist.

Das bedeutet zunächst eine neue Definition des Begriffes Bildung, sofern er das Ergebnis bildnerischer Bemühungen meint. Gebildet ist dann jeder, der auf Grund entfalteter und geschulter Kräfte seine Funktion im Ganzen voll zu erkennen, umfassend zu erleben und in Leistung und Gesinnung rückhaltlos und vollständig auszufüllen vermag. Praktisch bedeutet diese neue Bestimmung der Bildung die Entwertung der Unterschiede, die sich aus der Bildungsquantität und aus etwaigen schulmäßig erworbenen Berechtigungen ergeben. Sie ermöglicht sowohl dem Handarbeiter als dem Geistesarbeiter in jeder Funktion des völkischen Gesamtlebens den Anspruch auf das Prädikat „gebildet" und scheint insofern geeignet, die volkzerreißende

Kluft zu überwinden, die sich aus dem Bildungsdünkel einer sogenannten höheren Schicht in der Vergangenheit ergab.

Die Funktion des einzelnen im Ganzen bestimmt sich zunächst nach seinem Standort, dem Lebens- und Wirklichkeitsbereich, in den hinein er geboren wurde und in dem er tätig ist. Organischer Ausgang ist für jeden der enge, in einer Wohnung zusammengehaltene Familienkreis; er besitzt für alle Erziehung zentrale Bedeutung und wird in Zukunft gegenüber der abgeklungenen Periode des Familienzerfalls an Erziehungskraft in dem Grade gewinnen, in dem die soziale Gerechtigkeit mit dem wirtschaftlichen Ausgleich der Familie Existenzfähigkeit sichert, in dem die Rückführung der Frau zu ihren natürlichen Aufgaben dem Familienleben Ordnung und Zentralität gibt, in dem ein ständisch aufgebautes Wirtschaftssystem der beruflichen Arbeit Inhalt und Würde verleiht und ein neuer Glaube an die Zukunft von Volk und Staat neue Freude am Kind und das Gefühl neuer Lebenssicherheit zu geben vermag. Durch die Kleinfamilie hindurch führt der Weg zur Großfamilie, für die die Familienforschung und die Vererbungswissenschaft den erkenntnismäßigen Zugang und neu zu weckender Familiensinn das Erlebnis unmittelbarer Verbundenheit ermöglichen. Organisch mündet die Großfamilie ihrerseits wieder im Volksganzen, so daß von hier aus erst der Standort des einzelnen seine volle Bestimmung erhält. Erziehung zum Volke erscheint so als das natürliche und notwendige Ziel organischer Bildung.

Mit nicht geringerer Folgerichtigkeit wie die Familie auf das Volk verweist der Beruf den einzelnen auf den Berufsstand, weist der bündisch organisierte Stand auf den Staat, den das Wollen der bündischen Gruppen zusammenhält, trägt und gestaltet. Staatserziehung wird so zum organischen Produkt jeder Willens- und Leistungserziehung, und der Gedanke eines Reichsjugendstandes, in manchen Gruppen der Jugendbewegung schon seit zehn Jahren lebendig, ist, so betrachtet, nur der Ausdruck dafür, daß die Jugend die Idee der Staatserziehung in ihrer neuen Form bereits vor der Durchführung der nationalen Revolution erkannt hat.

Jeder Mensch hat als körperlich-seelisch-geistiges Totalwesen Anspruch auf Entfaltung seiner Kräfte. Organische Lebensauffassung kennt keine Mißbewertung der biologisch-körperlichen Seinssphäre; sie scheidet nicht radikal die Welt des Geistes von der Wirklichkeit der Natur, weil für sie Zusammenhänge, wechselseitige Bedingtheiten und Abhängigkeiten erkennbar werden, die der bloß analytischen Betrachtung menschlichen Seins entgehen müssen. Die Totalitätsidee, die so in die Anthropologie der neuen Bildung als integrierendes Moment hineingeht, verleiht der körperlichen Erziehung einen höheren Geltungsanspruch als seither. Es genügt nun nicht, daß der Mensch in körperlicher Tätigkeit einen Ausgleich gegenüber einseitiger geistiger Arbeit findet, es reicht auch nicht zu, körperliche Erziehung im Interesse der individuellen Gesundheit, Abhärtung und Leistungsfähigkeit zu

fordern. Für die organische Lebensauffassung sind Fleisch und Blut des Menschen, entstanden aus dem Erbgut des Volkes und genährt auf dem heimatlichen Boden, nationale Güter von höchstem Wert, weil in ihnen das organische Werden des Volkes sichtbar in Erscheinung tritt und auf ihrer Basis allein das politisch-kulturelle Sein des Volkes sich aufbauen kann. Bei solcher Betrachtung bleibt kein Raum für eine Hypertrophie seelisch-geistiger Bildung, die, sofern sie die biologische Substanz des Volksganzen schwächt, auch im Blick auf die Wohlfahrt des Ganzen als unorganisch gelten muß. Damit ist aber schon zum Ausdruck gebracht, daß alle Bildungsforderungen im Gebiete des Seelisch-Geistigen sich in den Grenzen zu halten haben, die ihnen durch die reale Kraft der natürlichen Entwicklungsanlage gezogen sind.

Entscheidender Maßstab für die Bildungshöhe und Bildungsrichtung, auf die der einzelne Anspruch hat, ist somit die Gesundheit, Kraft, Leistungsfähigkeit und Geordnetheit des völkischen Gesamtorganismus: er wird krank, wo wertloses oder defektes Erbgut weitergegeben wird; er verliert seine höher züchtende Kraft, wo ungünstige Rassenmischung die biologischen Grundlagen seiner Existenz angreift; er wird steril, wo einseitige geistige Kultur die biologischen Seinsgrundlagen weiter Schichten zerstört; er erhält sich gesund, wo in der Einzelpersönlichkeit und im Ganzen die Wachstums- und Entwicklungsgesetze organischen Werdens beachtet werden, wo jedes der Geschlechter seine natürliche Funktion im Volks- und Berufsleben übernimmt, wo die Kräfte des einzelnen da entfaltet und angesetzt werden, wo sie nach Anlage und Leistungsmöglichkeit im Dienste des Ganzen am wertvollsten zu wirken vermögen. Dabei ist es für die Zukunft der Nation wichtiger, daß hochwertiges Erbgut weitergegeben wird, als daß jede einzelne Anlage in jeder Generation ihre letztmögliche Ausbildung findet. Vererbungswissenschaft, Eugenik, Rassenkunde, differentielle und individuelle Erforschung der Leistungsfähigkeit werden somit zu Grundwissenschaften der neuen Pädagogik.

Das wesentlichste Mittel zur Entfaltung der Kräfte ist das neugeordnete organisch gestaltete Volksleben selber. Gerade die unabsichtlichen und doch gewaltigen Bildungskräfte, die aus Sitte, Lebensordnung und einheitlicher Lebensdeutung, aus dem Zu- und Miteinander der Menschen in Wollen, Tun und Sprache hervorgehen, bedürfen daher für eine neue pädagogische Wissenschaft besonders eingehender Durchforschung. Zwar hat die Erkenntnis, daß vom Leben selbst bildnerische Kräfte stärksten Ausmaßes ausgehen, auch außerhalb der national-politisch orientierten Kreise schon seit Jahren an Ausbreitung gewonnen, und nur die kritische Erkenntnis einer verantwortlichen Pädagogik, daß den niederreißenden Bildungswirkungen des zerfallenden und widerspruchsvoll gewordenen Lebens der feste Damm einer planmäßigen Schulbildung entgegengesetzt werden müsse, macht es entschuldbar, daß die pädagogische Öffent-

lichkeit nicht so stark, wie es der Natur der Sache nach nötig gewesen wäre, die unabsichtlichen und doch so mächtigen Bildungswirkungen des Lebens erforscht hat. Heute ist diese Aufgabe nicht mehr länger hinauszuschieben; denn je mehr das Gesamtleben des Volkes gesundet und organische Form annimmt, desto stärker wird seine zurückgewonnene Einheitlichkeit und Gleichsinnigkeit die im Volke lebenden Menschen bildend erfassen; je mehr die Schule aus den gleichen Formkräften, die das allgemeine Leben umgestalten, ihre neue Gestalt gewinnt, desto mehr werden Leben und Schule sich zu gleichgerichteter Wirkung zusammenfinden können, und je mehr die Schule selbst den Gesetzen organischer Bildung folgt, desto mehr werden in ihr selbst die freien und natürlichen Bildungskräfte des Lebens zur Entfaltung kommen, wird sie nicht nur mit dem Leben kooporieren, sondern beim Leben und seiner organischen Pädagogik in die Schule gehen, seine Bildungsgehalte aufsuchend und die Naturformen der Bildung selbst in ihren Dienst nehmend. Das Studium der Bildungskräfte und der Bildungswirkungen des Lebens, die ständige Konfrontation schulmäßiger Bildungsformen mit den Naturformen der Bildung wird daher eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik der Zukunft sein müssen, wenn sie Anspruch darauf erheben will, organische Pädagogik zu werden.[1]

Der Begriff der organischen Pädagogik aber enthält in sich zugleich einen energischen Hinweis auf die Gefahren, die sich aus der Absichtlichkeit der pädagogischen Umstellung in unseren Tagen ergeben können. Alles im strengen Sinn Organische geschieht im gesunden Organismus als natürliche, in sich und für das Ganze notwendige Funktion. Nun hat das Leben unserer Tage seine organische Beschaffenheit verloren, und deren Wiederherstellung wird, namentlich im Gebiete des Wirtschaftlichen und Politischen, also in den wesentlich willensmäßig aufgebauten Lebensgebieten, nicht ohne energische Eingriffe der staatlichen Macht abgehen. In den im engeren Sinne geistigen Lebensgebieten aber, in Religion und Kunst, in Wissenschaft und Bildung wird die Erneuerung zunächst in einer Unterbindung aller derjenigen Kräfte und Erscheinungen bestehen müssen, die sich einer gesunden organischen Neugestaltung in den Weg stellen. Sobald sie darüber hinaus bewußt Organisches willensmäßig schaffen will, gerät sie in eine Gefahr, die heute z. T. noch übersehen wird. Worin diese Gefahr besteht, mag an einigen Beispielen verdeutlicht werden: Der Künstler, der eine nationale Dichtung schaffen will, oder, weil er sonst nicht

[1] In den nächsten Heften dieser Zeitschrift sollen u. a. diese „Naturformen der Bildung" psychologisch untersucht, auf ihre Leistungen hin betrachtet und in ihrer Bedeutung für eine organische Gestaltung des Bildungs- und Erziehungslebens gekennzeichnet werden. Ein solches Ausgehen von den außerschulischen Vorformen lebendiger und wirksamer Bildung scheint mir heute, wo es sich um eine organische Erneuerung des Bildungswesens überhaupt handelt, dringende Pflicht der pädagogischen Psychologie.

Gehör findet, unter äußerem Zwang schaffen muß, kann nur dann auf einen Erfolg seiner Willensanstrengung, d. h. eine vollwertige künstlerische Leistung nationalen Gehalts rechnen, wenn die nationalen Kräfte schon vorbewußt und insofern selbst wieder organisch den künstlerischen Schaffensprozeß durchdringen und führen. Verfügt er über dieses innerste und unreflektierte Erfülltsein nicht, dann entsteht vielleicht ein von nationalem Pathos oder von nationalen Wirkungstendenzen durchdrungenes Werk, aber schwerlich wird es als Kunstwerk im vollen Sinn zu gelten vermögen, weil allzusehr bewußter Zweckwille den organischen Produktionsprozeß zerstört. Schon heute darf gesagt werden, daß die Nachwelt auch unter den künstlerischen Produktionen der allerletzten Zeit noch einmal eine Auslese treffen wird, weil „Krampf" und Kunst nicht zusammen bestehen können. Kaum anders ist es mit der unechten Beflissenheit, die heute in manchen Gebieten und Produktionen der Wissenschaft sich hervordrängt, obwohl der rationale Charakter der Wissenschaft vielleicht noch am wenigsten von allen spezifisch geistigen Gebieten der Zucht bewußten Wollens entraten und niemals ganz überzeugend durch außerwissenschaftliche Tendenzen verfälscht werden kann. Nicht anders ist es auch mit den allzu bewußten Versuchen mancher religiöser Reformer, aus Ratio und gutem Willen eine neue deutsche Religion zu bauen und zu künden. — Was wir hier an Beispielen zu zeigen versuchten, gilt in ganz besonderem Grade auch für das Gebiet der Bildung. So wenig in der Vergangenheit die gehäuften und oft laut verkündeten Hinweise auf Herrscherhaus und staatsbürgerliche Pflichten das Volksganze zur staatsbürgerlichen Gesinnung, so wenig religiöse Belehrungen und regelmäßige Teilnahme an kultischen Handlungen alle Kirchenglieder zu einer lebendigen Religiosität, so wenig Kunstunterricht allgemein zu Kunstgeschmack und ästhetischem Gewissen geführt haben, so wenig braucht auch heute von einer bloß organisatorischen und ausschließlich willensmäßigen Umstellung der Erziehung erreicht zu werden. Die Güter der Nation, die zur Bildung ihrer Jugend würdig und notwendig sind, rufen nicht allein deshalb vertiefte Wirkungen hervor, weil sie energischer und bewußter, gehäufter und gepriesener als seither an den Schüler herangetragen werden. Die tiefsten und nachhaltigsten Wirkungen gehen auch hier wieder aus der unmittelbaren Ergriffenheit von Wert und Gehalt der nationalen Güter hervor, aus der ehrfürchtigen Haltung, mit der Schule und Haus ihnen begegnen und aus der Selbstverständlichkeit verantwortlicher Dienstgesinnung, die das Leben des Volkes durchzieht. In Zeiten des Kampfes um die Seele der Erwachsenen ist Aufruf des bewußten Wollens mit den Mitteln der Propaganda notwendig; organisches Wachstum der jungen Generation kann aber auf die Dauer nicht mit Reizmitteln gesichert werden. Gerade darum bleibt die Bemühung um Ausrichtung der schulmäßigen Bildungsformen an den Naturformen der Bildung, wie sie das Leben überall und organisch bereithält, notwendig.

Bisher haben unsere Schulen allzusehr ein eigenbrötlerisches Dasein geführt. Indem sie den Stoff des Lehrplans zum materialen, die schulüblichen Weisen überkommener Bildungsarbeit zu ihrem formalen Prinzip erhoben, schränkten sie ihre Tätigkeit allzusehr auf Stunden, Schulstuben, lebensferne Bildungsstoffe und bestimmte Formen geistig-theoretischer Schulung ein; sie verloren den Zusammenhang mit dem Leben, seinen Gehalten, Forderungen und Bildungswirkungen. Wenn sie mehr auf die außerschulmäßigen Bildungsmächte und ihre Erziehungswirkungen achten, werden sie an innerer Lebendigkeit, an Volksverbundenheit und an Nachhaltigkeit ihres Bildungserfolges nur gewinnen können. Damit sind aber dann zugleich wieder wesentliche Momente einer organischen Bildung gekennzeichnet und Ansatzstellen für eine organische Pädagogik der Zukunft aufgewiesen.

Organische Bildung fordert auch neue Auslese der Bildungsmittel. Die Bestimmtheit jedes Menschen durch Rasse, Blut, Erbgut und Familie, Heimat und Volkstum, Volk und Staat, gibt allen den Bildungsgütern einen besonderen Vorrang, die von der biologischen Existenz des Bildungsobjektes her gefordert werden. Heimatkunde und Volkskunde, Geschichte und Sprache erhalten so eine neue Funktion aus dem Wesen organischer Bildung zuerkannt. Dabei kann freilich heute noch keine Rede davon sein, daß diese wesentlichen Bildungsmittel einer nationalen Erziehung in dem Umfange wissenschaftlich und auf ihre pädagogische Wirkungen hin erforscht seien, der für die deutsche Bildung der Zukunft notwendig ist. Gerade hier hat die deutsche Wissenschaft, weit über die Verpflichtung zur Volkserziehung hinaus, die Aufgabe, die unmittelbaren Vorgegebenheiten des völkisch-nationalen Seins zum Gegenstand eingehender Forschungen zu machen. Es wird nicht nur darauf ankommen, daß die Ergebnisse dieser Forschungen dann in gefächerter Gliederung in vielen Strömen durch alle Schulen hindurchfließen; viel wichtiger ist, daß in jeder zur Bildung deutscher Menschen berufenen Persönlichkeit die Gehalte volkskundlicher Bildung so lebendig sind, daß sie eine dauernde Haltung und eine überall in Erscheinung tretende positive Bewertung dieser Bildungskräfte erzeugen. Auch hier wird wesentliche Bildung weniger durch Unterricht und Wissen als durch Vorbild und Darleben erreicht werden.

Überall da, wo sich höhere Bildung auf der Erkenntnis der geistig-geschichtlichen Grundlagen des eigenen Volkstums und seiner Kultur aufbaut, kann auch nicht auf die Bildungsgehalte des klassischen Altertums verzichtet werden. Nur wird der Akzent ein anderer werden, als er bisher in der Regel noch war: klassische Sprachen, klassische Geschichte und Kunst sind für ein zum Bewußtsein seiner selbst vordringendes Volk nicht mehr verbindliche Vorbilder; sie behalten aber ihre Bedeutung als wesentliche Bausteine und Formkräfte unserer geistig-kulturellen Existenz, weil sie in der geschichtlichen Entwicklung als maßgebliche Gehalte und formende Prinzipien tief

in unser gesamtes geistiges Sein eingedrungen ist. Das gleiche gilt, in noch weiterem Umfang, für das Christentum; sogar dann noch, wenn der Versuch, eine völkische Religiosität aufzubauen, weitere Kreise als bisher erfassen würde.

Nicht weniger deutlich wird das Wesen organischer Bildung, wenn Bildung den Vorgang selbst meint. Jede Bildung ist unorganisch, die den Bedürfnissen der Entwicklungsstufe des Zöglings nicht entspricht, die die anlagebedingte typische Eigenart des Schülers außer acht läßt, die ihn seinem geistigen und beruflichen Standort entfremdet. Unorganisch ist auch, gemessen an den natürlichen Bildungsformen des Lebens, jede Bildung, die nicht in tätiger Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen Wirklichkeit vor sich geht, d. h. aber, die sich in ihrer Grundstruktur von dem Boden einer recht verstandenen Arbeitsschule entfernt. Unorganisch ist auch die zerstückelnde, kapitelweise fortschreitende, unzusammenhängende Bildungsweise, wie sie in unseren Schulen vielfach üblich geworden ist, sofern sie nicht den Sinn und Zusammenhang eines Ganzen sichtbar macht, der dem Teilhaften seinen Ort und seine Bedeutung gibt.[1] Entwicklung des Kindes, Typenlehre, Milieukunde, Arbeitsschulpädagogik, Gesamtunterricht und Konzentrationsprinzip werden so mit zu Problemgebieten, auf die die neue Pädagogik nicht verzichten kann.

Aber sie wird sich gerade bei der Untersuchung dieser Probleme hüten müssen, die Regelschule von heute mit ihren Anforderungen zum Maßstab zu machen, an dem sie Entwicklung, Typus, Arbeit und Fachgliederung untersucht. Wollte die neue Pädagogik das tun, dann begäbe sie sich ihrer wichtigsten Möglichkeit, neue Pädagogik zu werden. Solange die Schule selbst nicht ihre organische Funktion im Ganzen gefunden hat, solange sie nicht selbst ihre Wege und Maßstäbe aus einer organischen Bildung heraus gewinnt, solange brauchen Erfahrungen aus der Enge des Schulraums keine programmatische Bedeutung zu besitzen. In der wissenschaftlichen Pädagogik der Zukunft muß sich diese Entwicklung in mannigfachster Weise zeigen: nicht Intelligenzprüfungen im Blick auf überkommene Schulformen und schulmäßige Anforderungen, nicht Schulgemeinschaftslehre auf Grund eines unorganischen Schullebens, nicht Erziehung in den vier Wänden der Schule zum Zweck der Leistungssteigerung, sondern wissenschaftliche Durchdringung des gesamten Bereichs der inner- und außerschulmäßigen Bildung und Erziehung, des absichtlichen und unabsichtlichen pädagogischen Geschehens unter der Idee des organisch gestalteten und zu gestaltenden Totallebens von Individuum und Volk in Kirche und Staat, Kunst und Wissenschaft, Recht und Schule.

[1] Am Beispiel der Volksschule hat der Verfasser gerade diese Fragen organischer Bildung einer eingehenden Betrachtung unterzogen in seinem Buch „Psychologie der Oberstufe, Beitrag zur Reform der Bildungsarbeit", 3. und 4. Aufl. 1933, S. 274 bis 356.

b) Wir machten im Totalitätscharakter ein weiteres Wahr- und Kennzeichen neuer Bildung namhaft und verbinden mit diesem Begriff einen doppelten Sinn. Einmal soll er zum Ausdruck bringen, daß für die neue Pädagogik der höheren und niederen Schulen das Streben nach Universalität aufgegeben ist. In einer Zeit, in der die Reformbedürftigkeit aller Lebens- und Kulturgebiete so deutlich erkannt wird wie in der Gegenwart, bleibt kein Raum für eine Allgemeinbildung, die sich die mehr oder weniger vollkommene Berührung mit allen traditionellen Bildungsgütern zur Aufgabe macht. Nicht das Vielerlei eines elementarisierten Fachwissens verschiedenartigster Zusammensetzung kann Ziel der Bildung sein, sondern nur die Allseitigkeit der Entfaltung der körperlich-seelisch-geistigen Anlagen des Individuums. Und doch darf dieses Ziel nicht im Individualismus ausmünden; denn nicht seiner selbst wegen wird das Individuum geschult. Die liberalistische Utopie, daß aus dem unbeschränkten Krafteinsatz aller von selbst die optimale Gesamtleistung zum Nutzen des Ganzen hervorwachse, und daß aus der Eigenwilligkeit heterogener individueller Strebungen die Harmonie des Ganzen folgen müsse, darf als endgültig überwunden gelten. Darum ist der Totalität des einzelnen auch hier das Ganze als Grenz- und Aufgabebestimmung vorgeordnet: als Grenzbestimmung, weil die Entfaltung und Anwendung der total entwickelten Kräfte immer nur in Selbstbeschränkung erfolgen kann; als Aufgabebestimmung, weil der letzte Sinn der Tätigkeit im Ganzen, seiner Harmonie und seiner Kraft gefunden werden muß. In der tiefen Einsicht *Goethes* „mach ein Organ aus dir" ist beides, Selbstbeschränkung und Dienstfunktion, als Appell an das sich selbstgestaltende Individuum formuliert.[1] Goethes Forderung wendet sich an den Erwachsenen, aber nicht die Einsicht der durch Irrtum zur Wahrheit gereiften einzelnen, sondern das unmittelbare und unreflektierte Bestimmtsein aller aus der Verbundenheit mit und der Verantwortung gegenüber dem Ganzen muß Ausgang und Ziel einer Jugenderziehung im neuen Geiste werden.

So betrachtet bedeutet die Forderung der Totalitätsbildung nur einen neuen Aspekt des Tatbestandes der organischen Bildung. Der wissenschaftlichen Pädagogik erwächst hier die Aufgabe der Durchforschung des totalen Bereichs individueller und völkischer Bildungsmöglichkeiten, Bildungsgrenzen und Bildungsbedürfnisse.

c) Daß eine Bildung, die ihr Kernstück in der Erziehung zur Hingabe an das Ganze besitzt, zugleich sittliche Bildung im strengsten Sinne des

[1] Doch wäre es sicher falsch, wollte man nun *Goethe* als den Vorkämpfer der Pädagogik von heute deklarieren. *Goethe* bleibt doch insofern noch Individualist, als er den Ausgang der Erziehung zur Gemeinschaft beim Individuum sucht und nur die Gruppe Gleichgesinnter, das „Band", als Miterzieher und als Künder der neuen Gemeinschaftserziehung gelten läßt.

Wortes ist, bedarf keiner weiteren Ausführung. Auch hier entnimmt, wie überall im Leben, Sittlichkeit ihre stärksten und konsequentesten Antriebe aus der Religion. Der Glaube, daß die Wirklichkeit des eigenen Volkstums göttlicher Abkunft ist, daß die Kräfte der inneren Erneuerung, die es heute in Grund und Wesenheit umgestalten, gottgewollte Kräfte sind, muß für alle die Kreise des Volkes, denen Religiöses noch letzte Sinngebung des Seienden bedeutet, hinter aller politischen und pädagogischen Wirklichkeit stehen. *Lagardes* tiefer Gedanke, daß das Vaterland „auf dem Wege zum Ewigen" liegt, spricht den Zusammenhang zwischen nationalpolitischem Wollen und religiösem Erlebnis für den einzelnen und das Ganze verbindlich aus.

Soll die religiöse Erziehung in diese enge Verbindung mit der Erneuerung des völkischen Daseins eintreten, dann kann sie das nur, wenn alle Tatbestände, Vorgegebenheiten und Ziele der neuen Erziehung eine Sinngebung aus der religiösen Sphäre zulassen. Das bedeutet aber nach unseren früheren Ausführungen, daß das Organische als das Lebens- und Ordnungsprinzip der völkisch-staatlichen Wirklichkeit, als das Aufbauprinzip aller Bildung des einzelnen und der Gesamtheit selbst als göttlicher Abkunft erlebt werden muß. Dann umschließt das Religiöse die biologisch-vitalen Grundlagen des Volkstums, dann dringt aus der Geschichte göttlicher Geist lebendig entgegen, dann wird Erneuerung des Volkslebens Gottesdienst.

Soll eine derartige Verbindung der religiösen Wirklichkeit mit der völkischen keine Blasphemie, keinen Rückfall in primitives Volksgöttertum, keine zurechtgemachte Entschuldigung nationalistischer Willkür bedeuten, dann muß sie immer aufs neue auf ihre Berechtigung geprüft werden. Für die theoretische Pädagogik erwächst hier eine Aufgabe von besonderer Bedeutung: die innere Einung der diesseitigen und jenseitigen Bezüge des menschlichen Lebens. Nicht nur wird von der Lösung dieser Aufgabe das letzte Schicksal der religiösen Jugendbildung mehr abhängen als von gesetzlichen Abmachungen zwischen Kirche und Staat, sie wird auch für die gesamte Aufgabe der völkischen Erziehung von grundlegender Bedeutung bleiben, weil nur da die Gewißheit für eine nachhaltige Begründung und geistige Vertiefung der nationalen Erziehung besteht, wo diese in immer erneuter Auseinandersetzung mit religiösen Ideen sich besinnt, klärt und festigt.

d) Wir betrachten noch kurz die Aufgabe der deutschen Bildung vom Standpunkte der politischen Erziehung. Die Forderung der politischen Erziehung zeigt, so scheint es uns, einen weiteren, heute mit besonderem Recht betonten Aspekt der neuen Bildung. Das will und soll besagen, daß sie nicht als irgendwie gearteter Bestandteil in die Bildung der jungen Generation eingeht, so daß sie stunden- und fachweise in die Arbeit der Schule eingegliedert werden könnte, sondern daß sie das Ganze der

Bildung wesensmäßig kennzeichnet. Politische Erziehung geht auf Willensbildung zum Ganzen des staatlich-völkischen Seins und seinen Aufgaben. Sie erstrebt, daß der Bildungs-, Lebens- und Leistungswille des einzelnen sich dem Lebens-, Werde- und Leistungswillen des Ganzen einordnet. Damit fordert politische Bildung aktivistische Haltung. Die alte Scheidung einer *vita activa* von einer *vita contemplativa*, die gerade dem Gebildeten die kontemplative, genauer die kritisch prüfende und reflektierende, distanzierende Haltung nahelegte, wird darum in der Unbedingtheit ihres Geltungsanspruchs angezweifelt.

Gewiß werden auch im neuen Reiche mehr kontemplative Naturen neben mehr aktiven stehen, schon weil die angeerbte Anlage, das ganze Lebensschicksal und der jeweilige Standort den einen mehr zu Reflexion, den anderen mehr zur Tat treiben. Wenn gleichwohl politische Erziehung den Anspruch darauf erheben muß, allgemeines pädagogisches Prinzip zu sein, so bedeutet das, daß sie über alle typologisch fundierten Aktivitätsunterschiede und über alle standpunktbedingten Wirkungsmöglichkeiten hinaus von jedem den letzten Einsatz für das Ganze fordert. Daß diese Forderung immer in höherem Grade an die Führerschaft als an die Gefolgschaft gerichtet ist, daß dieses Führertum in dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst eine andere Form und eine andere Einsatzweise der Aktivität wesensmäßig fordert als politisches Führertum, diese Differenzierungen werden freilich auch weiter zu Recht bestehen und der wissenschaftlichen Klärung noch wesentlich bedürfen.

Für die wissenschaftliche Pädagogik erwachsen aus dieser Situation neue Aufgaben. Geistige Durchdringung der Führeridee, sowohl in ihrem allgemeinen Gehalt als auch in den differenzierten Formen, in denen sie in der Lebenswirklichkeit des völkisch staatlichen Seins organisch ausgeprägt wird; Aufbau einer Führerschulung, die die angeborenen Führerfähigkeiten nicht nur intakt erhält, sondern auch zu höchster Leistungsfähigkeit entfaltet; Erforschung der menschlichen Typen nicht nur im Blick auf Richtung und Grad ihrer Bildbarkeit, sondern zugleich auch im Hinblick auf ihre politische und berufliche Funktion. Darüber hinaus aber ist gerade die Durchprüfung aller schulmäßigen Bildungsgüter und Lebensformen auf ihre politisch-pädagogischen Gehalte ebensosehr Aufgabe der Pädagogik, wie die systematische Durchdringung aller der Formen des Jugendlebens, die heute im Dienste der politischen Erziehung stehen. Auch hier hat die Pädagogik die Pflicht, nicht nur vorgegebene Erziehungsformen zu benützen; sie muß, wenn sie eine Erneuerung des deutschen Lebens aus den Grundkräften deutschen Geistes bewirken will, in unermüdlicher geistiger Arbeit alle diese Formen mit lebendigem Gehalt immer aufs neue zu erfüllen trachten, getreu der Überzeugung, daß in der Erziehung nichts unwirksamer und nachteiliger ist, als veräußerlichte und leere Form. So wichtig und notwendig gerade

für den politisch bisher wenig disziplinierten deutschen Menschen auch der Einsatz aller der Kräfte ist, die eine formale Willenserziehung in der Gemeinschaft bewirken können, so wesentlich ist, daß alle diese Kräfte erfüllt und gesteuert werden von einem umfassenden Gehalt, dem alle Bezirke des Lebens durchdringenden Gefühl der Verbundenheit mit dem Ganzen des Volkes.

Wer die Geschichte der deutschen Pädagogik vom hohen Mittelalter ab, ganz besonders aber seit dem Aufkommen der deutschen Bewegung, genauer auf ihre volkserzieherischen Kräfte und Leistungen untersucht, der entdeckt gar bald eine Fülle von Ansätzen zu politischer Bildung, denen insgesamt ein durchschlagender Erfolg versagt blieb. Um so nötiger ist es heute, daß der ungeheure Krafteinsatz nicht vertan wird, mit dem die politische Erziehung des deutschen Volkes auf eine neue und endgültige Basis gestellt werden soll. Gerade hier erwachsen auch der pädagogischen Geschichtsschreibung neue Aufgaben; neue Ideen geben neue ideengeschichtliche Fragestellungen.[1]

e) Einen weiteren Aspekt könnte man vom berufsständischen Aufbau der Volkswirtschaft aus an die Aufgabe deutscher Bildung herantragen. Der berufsständische Aufbau wird, wenn er in das Gesamtleben des Volkes als notwendiger und wirkungsvoller Gesichtspunkt hineingetragen werden soll, von der Idee der organischen Berufsgliederung getragen sein müssen. In ihm muß sich die Totalität des beruflichen Lebens widerspiegeln. Die bündische Organisation, die die Berufsstände zu Trägern des staatlichen Willens macht, kennzeichnet sie von vornherein als Institutionen einer politischen Bildung von besonderer Bedeutung. Die Betrachtungen, die wir um den Begriff der organischen Bildung, unter dem Gesichtspunkt der Totalitätsbildung und unter dem Aspekt der politischen Erziehung anstellten, vereinigen sich hier zu einem einheitlichen Organisationsprinzip des Lebens, von dem auch das Bildungswesen mit erfaßt wird. Man wird hoffen dürfen, daß nicht nur das Berufsschulwesen die berufsständische Gliederung des Volkes widerspiegelt, sondern daß darüber hinaus das gesamte Bildungswesen von dem Geiste des berufsständischen Prinzips berührt wird. Für die Volksschule ergäbe sich aus dieser Berührung eine stärkere und bewußtere Beziehung auf das berufliche Leben ihrer engeren Umgebung, so daß die geistige und praktische Durchdringung beruflicher Aufgaben als Element heimatkundlicher Bildung die Brücke zwischen Schule und Leben zu schlagen vermöchte. Eine Neuordnung im Gebiete des höheren Schulwesens, die eine durchsichtigere, einfachere und mehr organische Gliederung als bisher hervorruft, könnte auch in das Aufgabengebiet der höheren Schule trotz ihrer

[1] Es sei hier verwiesen auf die soeben bei F. Meiner, Leipzig, erschienene Tübinger Arbeit von Dr. *August Hoyler* über Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung, die erstmals den Versuch macht, die politische Führererziehung Englands systematisch und historisch zu behandeln, sowie auf eine vor ihrer Veröffentlichung stehende Arbeit von Frl. *M. Rapp* über die Bildungsidee des Faschismus.

nach wie vor im wesentlichen geistig-theoretischen Ausrichtung Akzente des beruflichen Lebens hineintragen, so daß durch die Arbeit der Schule zugleich der Schüler mit den seiner und ihrer Eigenart gemäßen Berufen vertraut gemacht würde. Praktisch würde eine derartige, hier einstweilen nicht genauer darzustellende Einrichtung die Berufsberatung entlasten und ihre Erfolge sichern. Auf jeden Fall würde eine engere Verbindung zwischen der berufsständischen Gliederung des Volkes und der Arbeit der Schule ein wesentliches Mittel darstellen, die Kluft zu schließen, die heute noch zwischen Leben, Haus und Beruf einerseits und Schule andererseits sich auftut. So naheliegend eine solche Entwicklung im Gebiete des Volksschulwesens überall da ist, wo sich die Schüler aus einem mehr oder weniger einheitlichen Berufsstand rekrutieren, so groß sind die Schwierigkeiten, die sich einstweilen noch ergeben, wenn auch das höhere Schulwesen von der Idee der berufsständischen Gliederung mit berührt werden soll.

f) Nur in ihren allgemeinen Umrissen konnten wir, unter Hervorhebung der wesentlichen neuen Fragestellungen, die Aufgaben der Pädagogik von heute beleuchten. Es würde zu weit führen, sollten auch die Konsequenzen, die sich für die praktische Pädagogik der einzelnen Schulformen und Erziehungsinstitutionen ergeben, ausführlich behandelt werden. Worauf es uns hier nur ankommen kann, ist der Hinweis, daß die verschiedenen Gesichtspunkte, unter denen wir die Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik betrachteten, ebenso viele verschiedene Aspekte eines identischen Sachverhaltes sind.

Organische Bildung meint die natürliche innere Aufbauform, Totalitätsbildung den Umfang der pädagogischen Aufgabe, berufsständische Bildung das aus dem praktischen Leben übernommene natürliche Gliederungsprinzip; insofern gehen alle drei auf den Aufbau der neuen Bildung, ihre Verwurzelung in der Persönlichkeit und ihre Ausrichtung am Ganzen. Sittlich-religiöse und politische Bildung gehen unmittelbar auf die Gehalte und Ziele der neuen Erziehung hinaus: Einsatzbereitschaft des in seiner innersten Tiefe wesensmäßig geformten Menschen im Dienste der völkisch-staatlichen Gemeinschaft ist ihr dringendstes Anliegen. Geht man von diesem Ziele aus, dann erscheint organische Bildung als der natürliche, lebensnahe, unverkünstelte und daher bildnerisch wirksamste Zugang des einzelnen und der Gemeinschaft zum Ziel der wesensmäßig gebildeten, volksverantwortlichen, charaktervollen und einsatzbereiten Persönlichkeit, Totalitätsbildung als das formale Regulativ, berufsständische Bildung als das aus dem Leben entnommene natürliche Differenzierungsprinzip der Bildung.

3. Über die Stellung der Psychologie inmitten der neuen Bewegung haben Herr *A. Busemann* (Juni 1933 dieser Zeitschrift) und Herr *E. Jaensch* (Zeitschr. f. Psychologie Bd. 129, erweiterter Sonderdruck bei I. A. Barth,

Leipzig 1933) Wesentliches gesagt. Mir kann es daher nur darauf ankommen, die Gesichtspunkte aufzuzeigen, denen, wie mir scheint, die Entwicklung im Fachgebiet der Psychologie in Zukunft folgen wird.

Es hängt mit dem Aktivismus, der notwendig in den Anfängen der nationalen Erhebung am durchgreifendsten wirken muß, zusammen, daß die kontemplative Haltung, die der Psychologie als Wissenschaft in besonderem Grade zugute zu kommen scheint, heute in den Hintergrund tritt, und die Meinung, daß die Psychologie, weil sie „empfindsam" mache, heute ins Hintertreffen gerate, taucht deshalb auch schon sogar in wissenschaftlichen Kreisen auf. Daß die wissenschaftliche Psychologie der Neuzeit, auf deutschem Boden entstanden und vorzugsweise aufgebaut, schon seit zwei Jahrzehnten sich in Deutschland der behördlichen Förderung nicht in dem Grade erfreuen durfte, den die nationale Wissenschaftstradition und die Zentralität des Faches im Kosmos der Wissenschaften fordern mußten, ist bekannt genug. Aber nicht die Kritik der Vergangenheit, sondern die Aufgabe der Zukunft gibt heute der Psychologie einen besonderen Anspruch. Denn soviel darf heute schon gesagt werden, daß gerade dieses Fach den geistigen Umschwung, vor dessen sichtbaren Wirkungen wir heute stehen, mit ganz besonderer Energie zu fördern vermöchte, ja, in wesentlichen Arbeiten schon gefördert hat.

Wenn gegenüber dieser Behauptung in der breiten Öffentlichkeit Zweifel bestehen, so doch nur deshalb, weil die Bevorzugung, die gewisse Richtungen der Psychologie durch die Presse und bei der breiteren Öffentlichkeit erfahren haben, zu der Meinung verführte, als wenn in diesen Richtungen sich das neue Wollen der deutschen Psychologie am reinsten und ihre neue Leistung am wirkungsvollsten dokumentiere. Wenn heute der Begriff Psychologie bei vielen Gebildeten sofort die Erinnerung an *Freuds Psychoanalyse* oder an *Adlers Individualpsychologie* hervorruft, dann doch nur deshalb, weil die breite Öffentlichkeit, verführt durch die vieldeutige Handlichkeit einiger neuer Gesichtspunkte, von dem, was die wissenschaftliche Psychologie an deutschen Hochschulen geleistet hat, nur allzuwenig Kenntnis nahm. Dabei muß aber mit allem Nachdruck erklärt werden, daß kein deutscher Psychologe von Rang gegenüber den genannten psychologischen Spezialanschauungen, auch da, wo die partielle Fruchtbarkeit ihres Ansatzes zugegeben wurde, irgendwann seine kritische Haltung aufgegeben hätte; es muß ebenso nachdrücklich hervorgehoben werden, daß die Fülle der Veröffentlichungen innerhalb der Individualpsychologie und der Psychoanalyse fast ausnahmslos auf medizinische Autoren zurückgeht, und zwar solche, die durch eine reguläre psychologische Ausbildung nicht hindurchgegangen sind. Schon der Hinweis auf *Jungs analytische Psychologie*, die, obwohl sie mit den beiden vorgenannten Richtungen im einzelnen manches gemein hat, doch den Zusammenhang mit der akademischen Psychologie Deutschlands niemals verlor, dürfte genügen, deutlich zu machen, wie stark die

Widerstandskräfte sind und sein können, die von einer wissenschaftlich psychologischen Ausbildung her dem Vordringen einseitiger psychologischer Konstruktionen erwachsen. Es wäre nicht nur unberechtigt und abwegig, wenn man die Hypertrophie einzelner psychologischer Systeme außerfachlicher Herkunft der deutschen psychologischen Wissenschaft zu Last legen wollte; im Gegenteil: man wird die Hilfe der wissenschaftlichen Psychologie nicht entbehren können, wenn man die Auswüchse und Verirrungen pseudowissenschaftlicher Ansätze auf die Dauer mit Erfolg bekämpfen will.

Doch darf neben diesen allgemeinen Zusammenhängen auch ein besonderer zeitgeschichtlicher Tatbestand nicht vergessen werden. Die Erkrankung des völkischen Gesamtlebens, gegen die die nationale Erhebung Front macht, war mit schuld daran, daß ein erheblicher Teil des Volkes seine psychische Gesundheit verlor und psychotherapeutisch behandlungsbedürftig wurde. Es ist sicher kein Zufall, daß in Freuds Psychoanalyse das sexuelle Moment, in Adlers Individualpsychologie der Geltungsanspruch des Unterdrückten als wichtigstes Deutungsprinzip normaler und anormaler psychischer Phänomene auftrat. Bezeichnen doch diese Erklärungsprinzipien zwei wesentliche Symptome der völkischen Erkrankung. Es darf angenommen werden, daß mit der fortschreitenden Gesundung des inneren und äußeren Lebens im deutschen Volke, mit der Neuaufrichtung eines Glaubens an die deutsche Zukunft, mit der Wiederherstellung einer der völkischen Eigenart entsprechenden Sittlichkeit und mit der Neuordnung der sozialen Verhältnisse wichtige Ursachenkomplexe für die Entstehung der Phänomene verschwinden werden, auf die Freud und Adler ihre Theorien gründeten. — Damit ist dann aber zugleich ein weiterer Tatbestand aufgezeigt, der allgemeinere Bedeutung besitzt: als empirische Disziplin ist die Psychologie auf unmittelbare Erfahrungen angewiesen, und in ihrer Arbeit wird sich daher der jeweilige Zustand des menschlichen Lebens ihres Forschungsumkreises spiegeln. Mit der Erneuerung des völkischen Gesamtlebens werden ihr neue sachliche Probleme zuwachsen, aber auch das sich erneuernde Menschentum wird in neuen Untersuchungen angegangen werden müssen.

Nach diesen Erörterungen ist es um so notwendiger, darauf hinzuweisen, was die deutsche Psychologie als Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten an vorbereitender Arbeit für die Deutung und die Erneuerung des individuellen und völkischen Lebens bereits geleistet hat.[1] Sie hat sich, mehr und stärker als die Psychologie irgendeines anderen Landes, von der mechanistischen Betrachtungsweise, die seit

[1] Der Raum verbietet leider eine ausführliche Nennung der Schulen, Einzelforscher und Arbeiten, die hier namhaft zu machen wären. Dafür sei die Hoffnung ausgesprochen, daß der Ausbau des Referateteils dieser Zeitschrift die Möglichkeit gibt, in Zukunft ein deutliches Bild dieser Forschungen zu geben.

der Mitte des 19. Jahrhunderts unter der Einwirkung des naturwissenschaftlichen Materialismus herrschend geworden war, befreit. Sie hat aus der Erkenntnis der ganzheitlichen Struktur jedes seelisch-geistigen Erlebnisses die entsprechenden Konsequenzen in der modernen Gestalt- und Komplexpsychologie gezogen. Sie hat die Ergebnisse einzelwissenschaftlicher Forschungen in der Schau eines organischen Schichtenaufbaus der Persönlichkeit zusammengefaßt. Sie hat die menschliche Persönlichkeit mit der Fülle ihrer Lebensbezüge wieder in den Mittelpunkt eines Weltbilds zu stellen unternommen, aus dem als neue philosophische Grundwissenschaft die Anthropologie erwuchs. Sie hat typische Formen seelisch-geistigen Seins in ihren Typologien erarbeitet und diese wieder für den Aufbau einer Lehre von den menschlichen Verhaltensweisen und den menschlichen Leistungen verwendet. Sie hat im besonderen in der geisteswissenschaftlichen Psychologie die Zentralität und die Erscheinungsformen des Wertlebens entdeckt und für das Verständnis geistig-kultureller Sachverhalte fruchtbar gemacht. Sie verband Trieb und Geist, Innenleben und Ausdruckserscheinungen des menschlichen Individuums durch den Rückgang auf die Totalität menschlichen Wesens; sie untersuchte und deutete die Beziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft und unterzog die volkskundlich so wichtigen Äußerungen des Gemeinschaftslebens, vor allem die Sprache, neuen eindringenden Untersuchungen. Sie bemächtigte sich in zunehmendem Grade auch des tätigen Menschen, sowohl seiner Handlungen, wie auch der willens- und gefühlsmäßigen Tatgrundlagen. Sie versuchte die Phasen, die Grenzen und die Möglichkeiten der individuellen Entwicklung zu bestimmen. Sie wurde fruchtbar für die Anwendungsgebiete der Literaturwissenschaft, der Kriminalistik, der Religion, der Kunst und der Medizin, aber auch der Wirtschaft und des Berufslebens. In neuen Anläufen sucht sie das Leben in der Totalität seiner Bezüge zugleich nach seiner formalen und materialen Seite zu durchdringen und schafft damit die Grundlagen für eine Bildungslehre, in der sich formale und materiale Bildung, die ein unorganischer Intellektualismus bis dahin trennte, wieder einen lassen. — Fürwahr Arbeitsleistungen, die unmittelbar hinmünden in eine ganzheitliche und organische Betrachtung der Lebenswirklichkeit.[1]

Es sind Stimmen laut geworden, die in dieser gerade für den Neubau des geistigen Lebens entscheidenden Zeit einer Beeinträchtigung der Psycho-

[1] Daß hier ein wichtiger Wissenschaftszweig Wege beschritten hat, die die Bestimmtheit eines großen Teils seiner Forscher aus dem Geiste und der Eigenart deutschen Volkstums deutlich erkennen lassen, zeigt mit besonderer Eindringlichkeit der Umstand, daß manche der eben genannten Bemühungen der deutschen Psychologie im Ausland noch nicht auf volles Verständnis gestoßen sind. Gerade die ganzheitliche Betrachtung der psychologischen Phänomene und Tatsachen, die heute als das beherrschende Symptom deutscher Psychologie gelten kann und die für andere Fächer vorbildlich wurde, ist in der Wissenschaft der Nachbarländer nur langsam auf Verständnis gestoßen; die geisteswissenschaftliche Psychologie ringt heute noch um den Zugang zum Denken der anderen Völker,

logie an den deutschen Hochschulen das Wort geredet haben. Gegenüber solchen Äußerungen, die allzusehr die Unkenntnis der tatsächlichen Leistungen und der hoffnungerweckenden Möglichkeiten der deutschen Psychologie der Gegenwart verraten, muß mit allem Nachdruck der Anspruch der Psychologie auf Förderung und Pflege vertreten werden. Sind doch gerade auch diejenigen Fachgebiete, die sich heute (mit Recht) in Deutschland besonderer Beachtung erfreuen (Rassenforschung, Vererbungslehre, Volkskunde und deutsche Vorgeschichte) nicht nur auf die Anwendung psychologischer Erkenntnismethoden, sondern auch auf die Verwendung der Ergebnisse psychologischer Forschung angewiesen.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die geringe Kenntnis psychologischer Forschungsmethoden heute schon in der Vererbungsforschung, auch da, wo sie auf den Erbgang psychischer Tatbestände gerichtet ist, stellenweise empfindlich in Erscheinung tritt. Nur so erklärt sich die methodische Rückständigkeit mancher einschlägiger Untersuchungen. Es läßt sich ebensowenig bestreiten, daß auch die übrigen eben genannten Fächer von einer systematischen Pflege der Psychologie nur gewinnen könnten. Ja, es wird geradezu notwendig sein, daß die Psychologie ihren Anteil an diesen Arbeitsgebieten in Zukunft energischer als bisher vertritt; nur so kann erreicht werden, daß gewisse Unzulänglichkeiten überwunden werden, die jenen Fächern da noch anhaften, wo sie sich dem wesentlich Menschlichen ihrer Arbeitsgebiete zuwenden.

Darüber hinaus aber gilt für diese Fachgebiete dasselbe, was für alle Disziplinen, die es mit dem Menschen und seinem seelisch-geistigen Sein sowie den Objektivationen seines Geistes zu tun haben, gesagt werden muß: der Nötigung, psychologisch zu denken, zu deuten und mit den Hilfsmitteln psychologischer Kenntnis zu verstehen, kann keins dieser Fächer entgehen. Geschichte und Literaturwissenschaft, Theologie und Rechtswissenschaft, Medizin und Kunstwissenschaft machen, gewollt oder nicht, von psychologischen Denkmitteln und Erkenntnismethoden fortgesetzt Gebrauch. Sollte es da nicht erwünscht sein, die ad hoc-Psychologie vorwissenschaftlicher Art, deren man sich innerhalb mancher Gebiete immer noch bedient, allmählich durch eine wissenschaftliche Psychologie zu ersetzen, die methodisch angewendet wird und terminologisch gereinigt ist? Die Psychologie ist heute auf dem Marsche, ihre bis jetzt zu sehr vernachlässigte Dienstfunktion gegenüber diesen Fachgebieten zu übernehmen und ihnen Hilfsmittel

---

und auch die angewandte Psychologie hat in der Forschungsarbeit einiger ihrer selbständigen Vertreter eine neue Gestalt angenommen, die einstweilen noch spezifisch deutsch genannt werden kann. Solche Symptome legen die Erkenntnis nahe, daß sich die deutsche Psychologie in der Richtung auf eine spezifisch deutsche Arbeitsweise hin bewegt. Damit gliedert sie sich nicht aus der abendländischen Wissenschaft aus, vielmehr wird ihre Bedeutung für den Fortschritt der wissenschaftlichen Forschung überhaupt in dem Grade wachsen, in dem sie das leistet, wozu sie berufen ist.

bereitzustellen. Es hieße, den Gang der Entwicklung zurückhalten, wollte man heute der Psychologie noch Schwierigkeiten in den Weg stellen.

4. Unter den Fächern, die heute an der Fortentwicklung der Psychologie ein besonderes Interesse besitzen, muß die Pädagogik an erster Stelle genannt werden. Das dürfte schon ein Blick auf die Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik, wie wir sie vorhin charakterisierten, beweisen. Alle die Lebenswirklichkeiten, die auf die Erziehung verstärkt einwirken sollen (Familie, Volk, Beruf, Stand, Staat), darüber hinaus aber das ganze formende Leben selbst mit seiner Allgewalt, wirken wesentlich mit psychologisch-geistigen Mitteln, so daß ihre psychologische Erforschung für eine wissenschaftliche Pädagogik unabweisbare Notwendigkeit ist. Wie sehr Vererbungswissenschaft und Rassenkunde als pädagogisch wichtige Fachgebiete der tieferen psychologischen Durchdringung noch harren, wurde schon angedeutet. Erst recht bleibt Aufgabe der im Dienst der Pädagogik stehenden Psychologie die Erforschung des Jugendlebens, des allgemeinen Entwicklungsganges junger Menschen, der Möglichkeiten und Grenzen seiner Anlagen, der Bildungswirkungen und Leistungsforderungen alter und neuer Bildungsgüter, der Erziehungsmittel und ihrer Wirkungen usw. Die Fülle der Probleme, die nur durch psychologische Erkenntnis im Dienste der Pädagogik gelöst werden können, hat sich nicht vermindert, im Gegenteil: sie ist ganz erheblich gewachsen.

Hinter diesem Sachverhalt steht eine eigentümliche und bedeutsame Wahrheit: Psychologie und Pädagogik koinzidieren heute mehr als jemals. In dem Grade, in dem sich die Psychologie der komplexen Situationen des Lebens bemächtigt, in dem sie den Menschen in diesen Situationen erforscht und erkennt, in dem sie selbst als volkverbundenes Fach unter politischer Verantwortung steht, gewinnt sie an Bedeutung für die Pädagogik. Dazu kommt die Gemeinsamkeit ihrer weltanschaulichen Grundhaltung: Ein neuer Realismus beherrscht beide Fächer. Die Wirklichkeit des menschlichen Seins, mit der sie es vornehmlich zu tun haben, besitzt weder für den Pädagogen noch für den Psychologen mehr eine abgeleitete Existenz. Sie ist für beide in doppelter Weise volksgebunden: Als Objekt der Erfahrung und durch die subjektive Erfahrung selbst, denn volkszugehörige Menschen erleben hier die Realität arteigenen Lebens. Darum muß der Begegnungsbereich beide Fächer, dessen gewaltige wissenschaftliche Aufgaben wir eben andeuteten, heute in ganz besonderem Grade auch von der inneren Verbundenheit beider Wissenschaften zeugen. Dieser Begegnungsbereich aber ist die pädagogische Psychologie.

Die pädagogische Psychologie erscheint uns heute geradezu als das Zentralgebiet der Pädagogik. Nach außen mag es scheinen, als sei ihre Funktion durch die Vererbungswissenschaft abgelöst worden. So sehr wir die Bedeutung dieses Faches schätzen — darüber kann doch kein Zweifel sein, daß es vom Standpunkt einer umfassenden pädagogischen Psychologie

aus nur einen Ausschnitt darstellt, denjenigen nämlich, der die Anlagebedingungen der pädagogischen Einwirkungen untersucht und auf dem Wege über die Eugenik einer bildungsfähigen Jugend der Zukunft zum Leben verhelfen möchte. Das Ganze der pädagogischen Psychologie läßt sich aber, das dürften unsere Ausführungen gezeigt haben, nicht durch einige Teilgebiete ersetzen; schon deshalb nicht, weil erst vom Ganzen aus die Gliedfunktion des Teilhaften sichtbar und sein Anspruch zugleich vertretbar und begrenzbar wird.

Zentralgebiet wird die pädagogische Psychologie schon deshalb, weil die tragenden Ideen des neuen Lebens von einer neuen Sicht des Menschen ausgehen; weil jeder Versuch der Erneuerung des Lebens mit dem Menschen anheben muß, weil die neue positive Bewertung des Kindes als des Trägers der völkischen Zukunft die Pflege der Jugendforschung als der Grundlage jugendgemäßer Erziehung und Bildung erfordert, und weil die neue Erkenntnis der Bildungskräfte des Lebens überall auf eine umfassende Anthropologie zurückweist.

Doch soll die pädagogische Psychologie der Zukunft nicht bloße Theorie im herkömmlichen Sinne bleiben, etwas also, was Lehrern und Erziehern eine Vervollständigung ihrer beruflichen Ausrüstung bedeutet, ohne zu einer Umgestaltung des pädagogischen Tuns zu verpflichten. Gerade, wenn wir die enge Verbindung der pädagogischen Psychologie mit der Pädagogik berücksichtigen, dann erscheint sie eingespannt in die gleiche Verantwortung, der das ganze Gebiet der Pädagogik untersteht. Dadurch aber wird sie von selbst aktiviert und wirkt sie aktiver. Wir wiesen an früherer Stelle bereits allgemein darauf hin, daß heute in jeder Wissenschaft die rein kontemplative Haltung zurückgedrängt werde, daß Wissenschaft aus der Tatsache ihrer Eingegliedertheit in das Ganze der Lebensfunktionen des Volkes aktivistische Antriebe erhalte, denen freilich aus der Natur mancher Fächer und mancher Forscher Begrenzungen erwachsen. Aktivismus ist in ganz besonderem Grade für eine Wissenschaft zu fordern, die, wie die pädagogische Psychologie, mit der praktischen Pädagogik, also einem lebenswichtigen Anwendungsgebiete, im engstem Zusammenhang steht, von ihm ständig Aufgaben gestellt erhält und ihm Anregungen und Förderungen unter voller Verantwortung zu geben hat.

Die Bedeutung der pädagogischen Psychologie tritt vielleicht noch erkennbarer heraus, wenn wir von der Tatsache ausgehen, daß das Prinzip des Organischen als das umfassende Aufbaugesetz aller neuen Bildung betrachtet werden muß. Gewiß, alles Organische sollte aus eigener Gesetzlichkeit wachsen und wirken. Aber die Vergangenheit hat uns zu deutlich gelehrt, wie sehr der Willenseinsatz unorganischer Mächte das Gesamtleben und mit ihm die Funktion, Art und Stellung der Erziehung nachteilig beeinflussen kann. In der Vergangenheit behaupteten eine sich absolut gebärdende Wissen-

schaft und eine sich autonom nennende Wirtschaft Ansprüche an die Erziehung, die deren organische Form auch dann hätten zerstören müssen, wenn nicht Leben und Erziehung ihre organische Struktur ohnedies schon eingebüßt gehabt hätten. Aufgabe der pädagogischen Psychologie wird angesichts dieser Erfahrung, alles erzieherische und bildnerische Geschehen absichtlicher und unabsichtlicher Art immer aufs neue darauf zu prüfen, ob und inwieweit es einer organischen Auffassung des Totallebens und der organischen Entwicklung der Jugend entspricht.

Will sie das aber, dann müssen auch alle ihre Methoden und Betrachtensweisen selbst wieder an einer immer aufs neue zu prüfenden organischen Auffassung des Lebens ausgerichtet werden. Sie wird dann zu einer pädagogischen Organologie.

Es liegt im Wesen organischer Lebensauffassung, so sagten wir früher, daß sie den scharfen Schnitt zwischen Natur und Geist, den analytisches Denken so leicht vollzieht, nicht zu machen vermag. Das organische Ganze (und mit ihm die natürlichen und geistigen Prinzipien der Wirklichkeit) ist ihr letzte Gegebenheit. Darum bleibt, wenn wir in der Sprache der bisherigen Methodik sprechen wollen, in der pädagogischen Organologie Raum sowohl für eine mehr auf die natürlichen Sachverhalte ausgehende Forschung wie auch für ein Studium der geistigen Phänomene i. e. S. Naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Psychologie rücken damit enger als bisher zusammen; nicht als wollten wir die Verschiedenheit der Ausgänge und Standpunkte beider gering achten. Zum Ganzen einer pädagogischen Organologie aber gehören die natürlichen und die geistigen Prinzipien des einzelmenschlichen und völkischen Seins mit gleicher Notwendigkeit.

Es wird eine der wesentlichsten methodischen Aufgaben der pädagogischen Psychologie der Zukunft sein, aus dem Bewußtsein ihrer organischen Funktion die Kluft zu schließen, die bisher ihre innere Einung und die Entfaltung ihrer vollkommenen Leistungsfähigkeit verhinderte.

* *

Die Bedeutung der Erbkonstitution.

Grundfragen der pädagogischen Menschenkunde im Lichte der Zwillingsforschung.

(Aus dem erziehungswissenschaftlichen Studienkreise der Akademie Gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt.)

Von Arthur Hoffmann.

Die hier vorliegende Arbeit ist als ein Studienbericht gedacht. Es soll gezeigt werden, welchen Schulungswert die erbbiologisch orientierte, im besonderen an die Zwillingsforschung angelehnte Fortbildungsarbeit für den Berufserzieher hat. Der Versuch des Erfurter Arbeitskreises, in der

pädagogischen Anthropologie diesen neueren Studiengang auszubauen, verspricht anderen Studiengemeinschaften die Anregung und vielleicht auch in mancher Hinsicht praktische Fingerzeige zu geben, daß auch sie das Problem der Abwägung des Einflusses der Erbkonstitution gegenüber den Umweltwirkungen in der besonders anschaulichen und zwingenden Fassung aufgreifen, die es in der Zwillingsforschung erhält.

Die Wahl des Themas wurde durch die Beobachtung der interessanten folgenreichen Verlagerung von Leitbegriffen der pädagogischen Menschenkunde und einer entsprechenden tiefgreifenden Wandlung der Gesamteinstellung des Erziehers in der Gegenwart bestimmt: Der Gesichtspunkt der Umwelteinwirkungen, von der Milieukunde in allen seinen Möglichkeiten erschöpfend durchdacht und pädagogisch ausgewertet, ist durch die stärkere Herausarbeitung der erblich angelegten Entwicklungslinien abgelöst worden, eine Wendung der Theorie, die mit dem Anbruch des großen Umschwunges der Praxis einherging. „Bewußt stellt sich die Lehre der Eugenik in Gegensatz zu dem, was man Eu-Topik nennen könnte." So bezeichnet der Strafrechtslehrer Hans von Hentig die Situation.[1] Seine Stimme wird hier auch in der Absicht angeführt, zu zeigen, daß die Problemlage eine allgemeine (nicht nur im Felde des Erziehungslebens so deutlich ausgeprägte) geistige Spannung im Hintergrunde hat. Vom gleichen Autor ist es treffend herausgestellt worden, daß die neuere anthropologische Erkenntnis und die Praxis der Menschenführung es nicht bei der schroffen Gegenüberstellung der beiden Grundbegriffe und einer unausgeglichenen Ablösung der entsprechenden pädagogischen Grundauffassungen bewenden lassen dürfen: „Wir sind uns bewußt, daß Anlage und Umwelt in verwickelten Wechselwirkungen stehen. Es ist unrichtig, zu glauben, daß die begrifflich so einfache Ausschälung der Anlage in jedem praktischen Falle möglich ist." Bei der vorbereitenden Sammlung literarischer Hilfsmittel begegnete der Studienkreis an vielen anderen Stellen gleich deutlichen und gerade für den Erzieher sehr anregenden Fassungen des Problems. So warf u. a. v. Verschuer in einem Berichte vor der Deutschen Gesellschaft für Vererbungswissenschaft[2] die Frage auf: „Wird die geistige Besonderheit der Menschen durch die Kombination bestimmter Erbanlagen bestimmt? Oder sind es die Einflüsse des Elternhauses, die Art des Schulunterrichts, soziales oder kulturelles Milieu, Stadt oder Land, tiefgreifende Erlebnisse, Schicksalsschläge, welche eine in ihrer Quantität wohl erblich angelegte Intelligenz (als „das geistige Gesamtniveau der Persönlichkeit") nun noch qualitativ prägen?" Beachtenswert erschienen für die Grundeinstellung ferner die Mahnungen, bei der Abwägung der Milieuwirkungen

[1] von Hentig, Hans: Eugenik und Kriminalwissenschaft. (In: Eugenische Arbeit. Schriften zur Erblehre und Rassenhygiene.) Berlin 1933, S. 7.

[2] von Verschuer, Otmar: Erbpsychologische Untersuchungen an Zwillingen. Zeitschrift für induktive Abstammungs- und Vererbungslehre: Bd. 54 (1930) S. 282.

und der Erbeinflüsse die Entscheidungen nicht oberflächlich und vorschnell zu treffen. In diesem Sinne wurde am Eingange der gemeinsamen Studien von dem Arbeitskreise, der sich durch diesen Gewährsmann nun auch noch der Bundesgenossenschaft des gerade hier intensiv forschenden und in der Praxis sich wachsam weiterbildenden Arztes versichert fühlen konnte, die Bemerkung Bleulers[3] berücksichtigt: „Wenn wir versuchen, tiefer in das Problem der Trennung von Umweltseinflüssen und Vererbung in ihrer Wirkungsweise auf die Persönlichkeit einzugehen, so stoßen wir auf unerwartete Schwierigkeiten."

Nachdem in der vorbereitenden Umschau die Fragestellung so weit befestigt und die Problemlage in dieser vorsichtigen Weise geklärt worden war, nachdem dann weiter ein Vorkursus die Mitarbeiter mit den Hauptmethoden und den Grundbegriffen der allgemeinen Erblehre vertraut gemacht hatte, fanden Hinweise Beachtung, die besonders die Zwillingsforschung als eine „Elitemethode"[4] für die „Ermittlungen über die Modifikationsbreite der einzelnen Bereiche der menschlichen Persönlichkeit"[4], bzw. für die „Abtrennung der paratypischen Komponenten"[5] empfahlen. Es erschien nun vielversprechend, in einem besonderen Studiengange dem Hinweise Luxenburgers[5] zu folgen: „Der therapeutische, pädagogische, strafende Akt kann an diesen Resultaten der Zwillingsforschung nicht mehr vorübergehen, ohne immer wieder neue Anregungen aus ihnen zu schöpfen." Hier wird ja von einem Vertreter der medizinischen Erbforschung der Erzieher unmittelbar angesprochen und in interessanter Weise die Pädagogik zudem noch mit der Menschenführung in der Rechtspflege zusammengerückt. Dieser Aufruf zu einer vom Arzt, Richter und Erzieher gemeinsam zu tragenden volkserzieherischen Verantwortung und dieses Angebot einer sie gleichmäßig fördernden neuen Betrachtungsweise befestigten den Studienkreis in seinem Vorhaben, für die weitere Bearbeitung der Frage nach der Bedeutung der Erbkonstitution die Ergebnisse der Zwillingsforschung auszuwerten.

Die Einsichtnahme in die Haupttatsachen, die von diesem Sonderzweige der Anthropologie — dem Physischen wie dem Psychischen gleichmäßig zugewandt — aus einem in vorbildlicher Sorgfalt zusammengetragenen Erfahrungsmaterial herausgehoben worden sind, konnte an Hand der hier recht gut entwickelten, auch für den menschenkundlich interessierten Erzieher verhältnismäßig leicht zugänglichen Forschungsberichte bald ge-

[3] Bleuler, Manfred: Zur Abgrenzung von Umwelt- und Erblichkeitseinflüssen auf die Psyche. Charakter. Vierteljahrsschrift für psycho-diagnostische Studien und verwandte Gebiete: 1932, S. 91.

[4] Lottig, Heinrich: Hamburger Zwillingsstudien. Anthropologische und charakterologische Untersuchungen an ein- und zweieiigen Zwillingen. (Beiheft 61 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie.) Leipzig 1931, S. 47 u. 84.

[5] Luxenburger, Hans: Theoretische und praktische Bedeutung der Zwillingsforschung. Der Nervenarzt: Jg. 3 (1930) S. 393f.

wonnen werden. Die Bedeutung der bei den eineiigen Zwillingen gegebenen „Identität der Erbmassen“[6] als Einlösung einer der wesentlichen Voraussetzungen der experimentellen Erbbiologie: der Gewinnung „reiner Linien“[7] auch innerhalb der menschlichen Erblichkeitslehre, wurde als grundlegender Sachverhalt erkannt. Aus dem später noch ausführlicher heranzuziehenden Buche von Johannes Lange[8] wurde die Grundformel der Zwillingsforschung in der prägnanten Fassung übernommen: „Durchgehende Übereinstimmung (Konkordanz) sehr ähnlicher Zwillinge spricht für die ausschließlich oder doch ganz vorwiegend erbliche Natur einer Erscheinung. Je weniger häufig konkordantes Verhalten erbgleicher Zwillinge ist, um so geringer muß das Gewicht der Anlage gewertet werden.“ Einer feinen Bemerkung Polls[9] dankte es die Arbeitsgemeinschaft, daß sie bei ihrer Beschäftigung mit dem allgemein menschenkundlichen Ertrage der neueren Zwillingsforschung sich tiefster lebenswissenschaftlicher Einsicht benachbart fühlen konnte. Die betreffende Stelle sei hier angeführt, um zu zeigen, wie die planmäßige Untersuchung von Zwillingen aus dem engen Forschungsansatz heraus sich in der Tat bald so weite Perspektiven eröffnet hat, wie sie ja auch für eine zureichende Erörterung des hier vorangestellten Problems der Bedeutung der Erbkonstitution gegeben sein müssen: „Die zwei Schichten der Individualität werden naturwahr sauber voneinander geschieden: die Unterlage der genisch-konstitutiven Struktur der Variante und die phänische oder modifikatorische Überlage, diese als das eigentlich und einzig Individuelle bei den Erbgleichen von besonders wichtiger Bedeutung: eine echte Metamorphose im Sinne der Goetheschen Lehre, eine Wandlung des seiner Anlage nach Einheitlich-Gleichartigen zu dem seiner Entwicklung nach Verschiedenen, gleichwie Wurzel und Stamm, Blüte und Laub, Kopf- und Schwanzwirbel im Rahmen des einzelnen Lebewesens.“

Für den weiteren Aufbau des Studienganges war ein Gesichtspunkt maßgebend, der in der Erfurter Arbeitsgemeinschaft von Berufserziehern ständig das Schulungsverfahren bestimmt hat: Es sollte jede Möglichkeit

[6] Hoffmann, Hermann: Charakter und Umwelt. Deutsche Medizinische Wochenschrift: Jg. 55 (1929) S. 383.

[7] Luxenburger, Hans: Erblichkeit, Keimschädigung, Konstitution, Rasse 1929. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie und ihrer Grenzgebiete. Jg. 2 S. 386.

[8] Lange, Johannes: Verbrechen als Schicksal. Studien an kriminellen Zwillingen. Leipzig 1929, S. 12.

[9] Poll, Heinrich: Zwillinge in Dichtung und Wirklichkeit. Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie: Bd. 128 (1930) S. 431. — Für Leser, denen die in der Vererbungsbiologie oft gehäuften Fachausdrücke nicht geläufig sind, sei auf den Anhang zu den „Grundzügen der Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik“ von Hermann Werner Siemens (4. Auflage, München 1930, S. 136—142) hingewiesen. Dort wird der terminologische Apparat in einer Übersicht mit knappen treffenden Erläuterungen bereitgestellt, was gerade für die Studienkreise, die das Gebiet neu in Angriff nehmen, eine sehr erwünschte Förderung bedeutet.

dazu ausgenutzt werden, um aus abstrakt-theoretischen Informationen und bloß rezeptivem Verhalten bald zu anschaulich erfaßbaren konkreten Sachverhalten und ihrer selbständigen Erörterung hinzufinden. Was — mit angemessener Vorsicht gehandhabt — sich auch bei anderen Abschnitten der pädagogischen Menschenkunde als methodisch glücklicher Griff bewährt hatte, sollte hier eine besonders ergiebige Entfaltung erfahren: Für die Einführung in das Studium des konkreten Falles gibt oft die dichterische Darstellung sehr brauchbare Vorlagen. Daß es sich dabei nur um Schilderungen von höchster Meisterschaft „im Verstehen der ganzen Formenfülle des Lebens“[10] handeln kann, sollte kaum besonderer Versicherung bedürfen. Poll hat es in einer einzigartig umfassenden schönen Studie nachgewiesen, daß gerade die Zwillingsforschung mit solchen lebensvollen Veranschaulichungen besonders reich ausgestattet ist, die der Erkenntnis des Erbgeschehens beim Menschen und der Abwägung der Vererbungseinflüsse gegenüber den Umweltwirkungen bei der einführenden (und auch anspruchsvolleren!) Schulung mit dienen können. Daß die Anknüpfung solcher Übungs-Analysen bei den dichterischen Gestalten nicht die Preisgabe wissenschaftlicher Strenge zu bedeuten braucht, ist durch Polls Befunde[11] sichergestellt: „Die Kunstform schmiegt sich eng an den Weg der biologischen Analyse.“ „Die Schilderungen in der Literatur stehen mit den biologischen Beobachtungen in recht gutem Einklang.“ Von den Gestalten, auf die sich diese Bemerkungen beziehen, sind als ungemein aufschlußreiche Bilder verwertet worden: Lining und Mining aus „Ut mine Stromtid“ von Fritz Reuter; Isidor und Julian Weidelich aus „Martin Salander“ von Gottfried Keller; Maria und Katharina Breitenschnitt aus „Perpetua“ von Wilhelm von Scholz. In bezug auf die zuletzt erwähnte Dichtung besagt das Urteil des ihre Lebensechtheit überprüfenden Fachforschers,[12] daß sich „die jedem modernen Schriftsteller zugänglichen Kenntnisse über Erblichkeit und Zwillingsbiologie um das Jahr 1925 allerorten darin benutzt finden“. Kellers Schilderungen nennt der gleiche Fachmann[13] „eine Photographie mit ganz feinen emotionalen Retouchen“, und auch Lange[14] bescheinigt ihnen, daß sie „nach dem Leben gezeichnet“ seien. Von vielen Stellen, an denen die Abschätzung des Gewichtes der genischen Anlagen gegenüber den modifikatorischen Einflüssen der Umwelt in sehr instruktiver Weise geübt werden konnte, seien hier nur ein paar Proben angeführt. Bei v. Scholz[15] lesen wir über die Konsequenz, in der die identischen Erbausstattungen der Zwillingsschwestern sich in einer strengen Parallelität aller ihrer Lebensformungen auswirkten, die Sätze:

[10] Klages, Ludwig: Die Grundlagen der Charakterkunde. 4. Auflage. Leipzig 1926. S. 7f. — Hier und an anderen Stellen (z. B. S. 49) der nachdrückliche Hinweis auf die „ungehobenen Wissensschätze in der Dichtung.“ — [11] Poll, Heinrich: a. a. O., S. 431 und 434. — [12] Poll, Heinrich: a. a. O., S. 424f. — [13] Ebenda, S. 438.
[14] Lange, Johannes: a. a. O., S. 15. — [15] v. Scholz, Wilhelm: Perpetua. S. 53.

„Zu der äußeren Ähnlichkeit der beiden trat eine ebenso auffallende Gleichheit der Stimmung, der seelischen Äußerungen, des Wollens und des Leidens. Selbst für den, der die Kinder genau beobachtete, wie es die Eltern taten, gab es Tage, an denen sie die beiden nur unterscheiden konnten, wenn sie zusammen waren, an denen die körperliche Ähnlichkeit durch eine so starke Ähnlichkeit des seelischen Wesens unterstützt war, daß Maria und Katharina sich völlig glichen." Bei Keller tritt der Sachverhalt, daß man für die erbgleichen Zwillinge „sozusagen eine Art ‚gleicher seelischer Wellenlänge' annehmen kann", und daß Menschen „infolge der gleichen endogenen Veranlagung aufeinander ‚abgestimmt' sind" und über verschiedene Umwelt- und Schicksalseinflüsse hinweg auch immer „geschlossen zueinander stehen",[16] etwa schon in der knappen Bemerkung deutlich und überzeugend hervor: Die Zwillingsbrüder „haben jederzeit und alleweil das gleiche gedacht, gewollt und getan, und jeder wußte, was der andere wollte." Poll weist nach der Anführung dieses Satzes — die Benutzung des dichterischen Berichtes als Gegenstand der Analyse eines konkreten Falles damit ausdrücklich billigend — darauf hin,[17] daß „Julian und Isidor Weidelich in Langes Buch über ‚Verbrechen als Schicksal' geradezu als Musterbeispiel eines Studienobjektes verwandt werden könnten. In solchem Grade aus dem Leben abgeschrieben wirkt Kellers Schilderung der betrügerischen Zwillingsnotare." — Daß als eine anthropologische Erkenntnis von weittragender grundsätzlicher Bedeutung (besonders auch in Fragen der Menschenführung) die stärkere Betonung der genischen Anlage von der Zwillingsforschung vertreten werden muß, weil jeder einer eindringenderen Betrachtung unterworfene Fall erbgleicher Partner in vielen einzelnen Zügen sehr zwingend diese Grundauffassung belegt, diese Einsicht eröffnete sich dem Arbeitskreise in lebendiger Weise, als er beim einführenden Studium des Zwillingsproblems in der Dichtung aus der Menschenkennerschaft und Seelenkunde der Dichter sich Gaben seherisch erfaßten und anschaulich-einprägsam verkündeten Wissens reichen ließ.

Daß der Arbeitsplan einer erziehungswissenschaftlichen Studiengemeinschaft von hier aus weiterführen müsse und erst mit eigenen Übungen in der Anwendung der Leitbegriffe und der Handhabung der Forschungsmethoden sich vollenden könne, war selbstverständlich. Der Erfurter Arbeitskreis war in seinen methodischen Erwägungen immer darauf bedacht gewesen, die Schulung in neuen Sachbereichen stets sobald wie möglich in selbständige Versuche der wissenschaftlichen Materialsammlung, der sach- und fachgerechten Interpretation solcher Beobachtungen und Erfahrungen einmünden zu lassen. Die Frage, ob ein Problemkreis für die pädagogische Fortbildung Bedeutung habe, war sogar immer vorwiegend

[16] Mauß, W. und Kahle, H. K.: Beitrag zur psychiatrischen Zwillingspathologie. Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie. Bd. 128 (1930) S. 334.
[17] Poll, Heinrich: a. a. O., S. 440.

von der Erwägung aus mit entschieden worden, wie weit die betreffenden Theorien als Anregungen dazu fruchtbar werden könnten, sie aus dem täglichen Erfahrungskreise des Erziehers mitforschend herauszuheben, anschaulich zu belegen und lebensvoll zu ergänzen. Die Zwillingsforschung erwies sich in dieser Hinsicht als ein sehr lohnendes Feld. Als ein in methodischer Hinsicht sehr lehrreiches Muster waren Langes sorgfältige „Studien an kriminellen Zwillingen" gelesen worden. Die dort ausführlich dargebotene Mitteilung vorbildlich aufgenommener konkreter Fälle hatte erkennen lassen, wieviel auch eine „Einzelkasuistik zur Illustration, Intensivierung und Vertiefung der statistischen Untersuchungen"[18] beizutragen vermag. Sehr bald wurde aus dem Mitarbeiterkreise heraus in diesem Sinne die Untersuchung einer Zwillings- und einer Drillingsgruppe von Schulkindern angesetzt. Diesen sorgsamen Erhebungen, in denen Hugo Kölling dem Studienkreise für seine weitere Erörterung wertvolles Material zuleitete, sollen im folgenden eine Reihe von Mitteilungen entnommen werden, die kennzeichnend sind für die von der Zwillingsforschung vertretenen Grundauffassungen über das Gewicht der Erbbedingungen und für die von hier aus zu entwickelnden neuen pädagogischen Folgerungen.

Bei der Auswahl der beiden Schülergruppen wurde genau darauf Bedacht genommen, daß der Zwillings- (bzw. Drillings-)befund zunächst im Physischen geklärt sein mußte, ehe darauf weiter aufgebaut werden durfte. Über die Erfordernisse einer zuverlässigen „Diagnose der Eiigkeit" lagen die Mitteilungen aus der Praxis der Fachinstitute vor. In Anlehnung an diese Arbeitsvorschriften[19] wurden (unter Verzicht auf letzte nur durch Mitwirkung des Arztes zu erzielende Vollständigkeit, mit größtmöglicher Sorgfalt aber in allen durchgeführten Aufnahmen) Aufstellungen zur äußeren Stützung der Eiigkeitsbefunde vorgelegt. Deren Ergiebigkeit sei hier durch einige Mitteilungen aus dem Berichte über die Zwillinge, bzw. die Drillinge belegt. Ein Gleichheitszeichen am Rande soll auf Übereinstimmung in dem betreffenden Merkmal, ein Gleichheits- und Ausrufezeichen auf einen hohen Grad von Konkordanz hinweisen.

A. Körperliche Befunde bei den Zwillingen:

H. (I) / G. (II) geboren 1922.

	(I)	(II)	
Körper: Größe	143,5	145	
Gewicht	36,5 kg	37 kg	(=)
Sitzhöhe	121	122	(=)
Kopf: Gr. Umfang	52,2	52,3	(=)
Haar: Farbe	hellblond	hellblond	=
Bestand	mitteldünn	mitteldünn	=
Wuchs	glatt	glatt	=
Tracht	nach vorn	nach vorn	=
Dichte	mittel	mittel	=

[18] Luxenburger, Hans: Theoretische und praktische Bedeutung der Zwillingsforschung. Der Nervenarzt: Jg. 3 (1930) S. 389. — [19] Siehe u. a. Lottig, Heinrich: a. a. O., S. 4f., 16ff.

	(I)	(II)	
Augen: Brauen	hellblond	hellblond	=
Iris	blau (grünl.)	blau (grünl.)	=
Nase: Form		übereinstimmend	=
Größe	mittel	mittel	=
Ohr: Größe: Rechts, von o. n. u.	6,4	6,4	=
Form	ausgebogen	ausgebogen	=
Läppchen	groß	groß	=
Lippen		weniger dick	
Zähne: bekommen?	7 Mon.	7 Mon.	=
Farbe	unten gelblich	unten gelblich	=
Größe		übereinstimmend	=
kariös	keine	keine	=
fehlend	keine	keine	=
Glieder: rechter Vorderarm	39,4	40	(=)
Linker Vorderarm — rechter Ellenbogen	113,2	114,9	
Hand: Allgemeines Aussehen	gepflegt	gepflegt	=
Krümmung an Zeigefinger u. kl. Finger		übereinstimmend	=!
Linker Kleinfinger	4,6	4,6	=
Linker Mittelfinger	6	6	=
Beine: Gehen gelernt	1 Jh. 3 Mon.	1 Jh. 3 Mon.	=!
Fußlänge	21,7	23,5	
Haltung	gut	gut	=
Gesundheitsbefunde:			
Besondere Anlagen	starker Hals	starker Hals	=!
Sprechen gelernt	mit 1 Jh.	mit 1 Jh.	=
Untersuchung 1928: Aussehen	2	2	=
Fettpolster	2	2	=
Brust	61/54	60/55	
Untersuchung 1929: Aussehen	1	1	=
Fettpolster	1	1	=
Brust	73/61	71/62	

B. Körperliche Befunde bei den Drillingen:
K. (I)
R. (II) } geboren 1924.
H. (III)

	(I)	(II)	(III)	
Körper: Größe	131	132	131	=
Gewicht	25,5 kg	25,5 kg	25,5 kg	=!
Umfang der Brust	64/68	64/68	62/66	
Umfang des Leibes (über der Hüfte)	59,8	60,2	60,0	(=)
Hautfarbe	brünett	brünett	brünett	=
Hautbeschaffenheit	weich	weich	weich	=
Kopf: Größter Umfang	51,7	51,7	51,6	=
Haarfarbe	hellblond	hellblond	hellblond	=
Haarbeschaffenheit	weich	weich	weich	=
Haarscheitel	übereinst. mit (III)	höher	übereinst. mit (I)	
Gesicht (Profil)	übereinstimmend			
Augen (Iris)	blau	blau	blau	=
Besonderheiten:				
Drüsen am Hals krankhaft	ja	ja	ja	=!
Hinter dem Ohr Stellen ohne Haare	1 L	2 L	2 R	=!
Kariöse Zähne: Je erster Backenzahn	1 RO	1 RO u. U 1 LO u. U	1 RO u. U	=!

Durch das besondere Entgegenkommen der Fachabteilung des Kriminalamtes wurde es auch möglich, die Papillarmuster der Fingerbeeren zu untersuchen. Diese nach dem Muster einiger neuerer Veröffentlichun-

gen[20] [21] durchgeführten Feststellungen ergaben u. a. für die erste Ähnlichkeitsstufe nach Poll:

A. Papillarlinien der Finger bei den Zwillingen:

	Linke Hand:					Rechte Hand					
(I)	I	I	I	I	I	(I)	E	E	E	E	E
(II)	I	I	T	I	I	(II)	E	Ui	E	E	E

B. Papillarlinien der Finger bei den Drillingen:

	Linke Hand:					Rechte Hand:					
(I)	E	Ui	E	E	E	(I)	I	I	I	I	I
(II)	E	U	E	E	E	(II	I	Ui	I	I	I
(III)	E	U	Ue	E	E	(III)	I	I	I	I	I

(U = Bogen; E = Schlinge links; I = Schlinge rechts.)

Bei den Zwillingen lagen also 8 völlige Übereinstimmungen vor. Die Drillinge waren auch siebenmal durchgehend konkordant; in den drei gestörten Fällen bestanden doch Übereinstimmungen unter zwei Partnern, und im übrigen war der Grad der Abweichung gering.

Der Umstand, daß bei diesen Erhebungen Lehrer bemüht waren, zur Vorbereitung einer schülerkundlichen Studie sich in dem dargelegten Maße auch in die körperlichen Befunde an diesen Kindern einzuarbeiten, dürfte symptomatisch sein für die gesteigerte Anerkennung der engen leib-seelischen Wechselbeziehungen, die sich heute in allen menschenkundlichen Hilfsdisziplinen der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis durchgesetzt hat. Die erbbiologischen, im besonderen die zwillingspsychologischen Forschungen versprechen — als neue nicht mehr zu übergehende Fortbildungsgebiete vom Erzieher berücksichtigt und vor allem für die methodische Schulung gut ausgewertet — eine besonders reiche Anregung zum Ausbau einer organischen Volkserziehung auch im Geiste der neueren umfassenden pädagogischen Anthropologie zu geben.

Bei den Zwillingen wurden diese Ermittlungen in interessanter Weise durch Angaben über das körperliche Befinden, die der Versäumnisliste entnommen werden konnten, ergänzt. Die hier beigegebenen graphischen Darstellungen, in denen die Ziffern links die Anzahl der versäumten Tage angeben, zeigen einen in den wesentlichen Richtungen gleichorientierten Verlauf der Linien, die als Index des Anstieges oder des Abfalles der körperlich-seelischen Lebensspannung

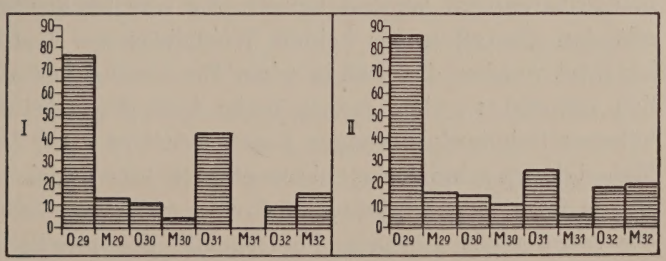


Abb. 1. Das körperliche Befinden der Zwillinge.

[20] Mauß, W. und Kahle, H. K.: Beitrag zur psychiatrischen Zwillingspsychologie. Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie: Bd. 128 (1930) S. 324.

[21] Lottig, Heinrich: a. a. O., S. 29—35.

betrachtet werden können. Die Maxima und Minima sind in dem Schaubilde völlig gleich gelagert, und neben den relativen Ähnlichkeiten sind an mehreren Stellen die Zahlen der Erkrankungszeiten auch absolut fast gleich. Die bei den Drillingen vorliegenden Auskünfte der Versäumnisliste geben durch vier Schulhalbjahre hindurch folgende Zahlenreihen:

(I)	14	6	66	26
(II)	16	16	24	39
(III)	11	9	17	37

Es fehlen leider die Angaben über die starke Abweichung im dritten Halbjahre bei (I). — Bei den Zwillingen besagen Eintragungen des Schularztes, daß übereinstimmend starker Hals als Kropfanlage festgestellt worden ist. Besondere Beachtung verdienen bei ihnen wie auch bei den Drillingen ferner die zahnärztlichen Befunde. — Die in der Zwillingsforschung häufig mitgeteilten, oft verblüffenden Fälle gesundheitlicher Parallelschaltung der Erbgleichen (als Beispiele seien die Gestalten der Maria und Katharina Breitenschnitt bei Wilhelm v. Scholz (Perpetua) und der schon angeführte Bericht von Mauß und Kahle über die enge Koppelung von eineiigen Zwillingen in einer „gemeinsamen" Psychose erwähnt) erfahren also auch in dem zuletzt zusammengestellten Material eine Bestätigung, durch die im übrigen der gesamte Körperbefund auf Identität der genischen Grundlagen sich hier noch weiter verschärft. Wenn Beobachter in Kindergärten und Schulen es sich angelegen sein ließen, gerade bei Zwillingen einen möglichst genauen Bericht über die gesundheitliche Verfassung in den Gesundheitsbögen regelmäßig mit weiterzureichen, so könnte damit wertvolles Material für die erbbiologische Forschung bereitgestellt werden.

Der Charakter der hier mitgeteilten Untersuchungen als einer schulpsychologischen Erhebung brachte es mit sich, daß auch ein Vergleich der aus den Zeugnisheften zu entnehmenden „Leistungsbahnen" nicht übergangen werden konnte. Es war bei der früheren Beschäftigung mit den Gestalten der beiden Weidelichs aus Gottfried Kellers Roman beachtet worden, daß Poll in seiner Erörterung dieses Beispieles[22] ausdrücklich anmerkte: „Sie versagen mehr denn geschwisterhaft gleichmäßig den höheren Schulanforderungen gegenüber." In einer Vorerwägung über den Materialwert schulischer Leistungsnoten für vergleichende Untersuchungen wurde dann herausgestellt, daß für die zwillingspsychologische Betrachtung die sonst recht störende Fehlerquelle der jeweils anderen Bewertungsmaßstäbe der verschiedenen Lehrer wegfalle, weil die Partner meistens in gleichen Klassen eingeschult sind, auch etwaige Zu- oder Abneigung in gleichem Maße auf sich zu lenken pflegen. Andererseits wurde aber auch Polls dieser optimistischen Einschätzung widerstreitende Auffassung nicht übersehen, die bei Lottig[23] in den Sätzen angeführt wird: „Es gibt bei

[22] Poll, Heinrich: a. a. O., S. 435. [23] Lottig, Heinrich: a. a. O., Fußnote S. 50.

Zwillingen keine ‚gerechten' Schulzeugnisse. Das Urteil des Lehrenden wird von der höheren pädagogischen Aufgabe zwangsweise außerordentlich stark gefärbt, zu starke Ähnlichkeiten bei Zwillingen herabzumindern, zu starke Unähnlichkeiten auszugleichen. Sogar bei der Versetzung spielt diese Rücksichtnahme auf die Soziologie der Zwillinge eine oft entscheidende Rolle. Ersieht man aus dem Verhalten der beiden, daß eine Trennung von außerordentlich schädlichen psychischen Folgen wäre, so wird der Ausgleich entweder durch Heben des Schlechten oder Senken des Besseren herbeigeführt." Ähnlich merken übrigens auch die Autoren Mauß und Kahle[24] an: „Die Beurteilung der Zwillingsbrüder war für den Lehrer immer recht schwierig, weil sich sehr leicht Verwechslungen der Personen einschlichen." — Unter Berücksichtigung dieser Einwendungen wird also hier das vorliegende Zeugnismaterial mit entsprechender Zurückhaltung nur in solchen Zügen zu interpretieren sein, die nicht leicht durch einen verfälschenden Ausgleich völlig entstellt sein können. Es lassen sich in dieser Weise sehr wohl mehrere für die Abschätzung des Gewichtes der (identischen) Erbanlagen wichtige Feststellungen herausarbeiten, für die die Zeugnisnote zuverlässig und ergiebig bleibt, selbst wenn leichte Verschiebungen und Unsicherheiten im Sinne der angeführten Einwendungen vorlägen.

Die Auszüge aus den Zensurenbüchern werden hier in einer Form vorgelegt, die bei schülerkundlichen Untersuchungen im psychologischen Seminar der Erfurter Hochschule für Lehrerbildung entwickelt worden war und sich dort gerade bei vergleichenden Auswertungen durch ihre große Anschaulichkeit bewährt hatte. Im Schaubilde wird jede der in den Stichworten des Zeugnisformulars angelegten Bewertungslinien durch die ganze Schulzeit hindurch verfolgt; so ergibt sich für jede Beurteilungsrichtung eine charakteristische „Schulbahn". In einem treppenförmigen Linienzuge sind die von Halbjahr zu Halbjahr aufeinanderfolgenden Bewertungen der Verhaltungsweisen und Leistungen der Schüler aneinandergereiht. Die Durchschnittshöhe (Note 3) ist dabei mit einer einfach ausgezogenen, nach links mit einer „Nase" vorstoßenden und dadurch als mittleres Niveau stets rasch zu erfassenden Linie bezeichnet. Alle „Überwertigkeiten" (Noten 2 und 1) bauen sich nach oben in senkrecht schraffierten Treppen auf, die bei „gut" mittelhoch sind, bei „sehr gut" am weitesten nach oben herausragen. Bewertungen unter 3 ergeben im Schaubilde Senkungen der Durchschnittslinie, die durch waagerechte Schraffierung auch für einen flüchtigen Blick auf das Gesamtbild aller Schulbahnen sofort deutlich sichtbar sind. Die üblichen Beurteilungsgesichtspunkte der „Allgemeinzensuren" und der

[24] Mauß, W. und Kahle, H. K.: a. a. O., S. 318. — Vgl. hierzu auch: Frischeisen-Köhler, Ida: Untersuchungen an Schulzeugnissen von Zwillingen. Zeitschrift für angewandte Psychologie: Bd. 37 (1930) S. 385—416. Dazu: Scholl, R.: Untersuchungen an Schulzeugnissen von Zwillingen. Württembergische Schulwarte: Jg. 7 (1931) S. 288—291.

einzelnen fachlichen Leistungsbewertungen sind in der unter den beiden graphischen Darstellungen angegebenen Art mit arabischen Ziffern bezeichnet; die Großbuchstaben A bis H weisen darauf hin, daß eine leicht erkennbare Gruppierung dieser einzelnen Gebiete (z. B. Sachgruppe Deutsch [C], Gebiet der vorwiegend sachkundlichen Fächer [E], vorwiegend motorische Betätigungen [H] usw.) vorgenommen worden ist. Die Gruppe A kann bei allen bekannten Vorbehalten doch als eine Kennzeichnung der aus dem Charakter, dem Temperament und überhaupt aus der (im typenpsychologischen Sinne gesehenen) Gesamtkonstitution resultierenden Einordnungsbereitschaft gelten. Es sind in einem Felde jeweils die zwei, bzw. drei Schulbahnen der Zwillings-, bzw. Drillingspartner zum Vergleich unmittelbar nebeneinander gelegt worden. Die römischen Ziffern bezeichnen die Personen in früher schon angegebener Weise. Bei den Drillingen liegen leider nur sehr kurze Schulbahnen vor, so daß hier nur der Ansatz einer derartigen Untersuchung gewonnen werden konnte. Wie die Deutlichkeit der Befunde bei bis zu 16 und mehr Halbjahren auslaufenden Bahnen sich steigert, ist leicht zu ermessen. Die eigene Aufstellung solcher Schaubilder ist für den pädagogisch-psychologisch interessierten Beobachter immer ergiebig und deshalb dringend zu empfehlen.

A. Die Schulbahnen der Zwillinge.

Ein Blick zunächst auf die Tafel der Zwillingsschulbahnen zeigt, daß beide Partner völlig gleichlaufend dieselben Bereiche durchschnittlicher Leistungen (z. B. Rechnen [8] und Zeichnen [14]), dieselben „Vorzugsfächer" (die der „motorischen" Gruppe H) und dieselben „Senkungsgebiete" (Sprachlehre und Rechtschreibung [6], auffallenderweise alle Realien [10 bis 12], Religionslehre [4], Schreiben [13] und Musik [15]) haben. Auch das den Angaben in Gruppe A zu entnehmende Bild ist sehr einheitlich, nur daß (II) die Vorzüge eines gut entwickelten Ordnungssinnes etwas deutlicher zu zeigen scheint. Diese auch sonst meistens vorliegenden kleinen Unterschiede (völlige Konkordanz herrscht bei den längeren Schulbahnen ja nur unter 1, 12, 14, 15, 16 und 17) lassen erkennen, daß die Lehrer doch bemüht waren, die oben angedeuteten Schwierigkeiten der „gerechten" Zeugniserteilung zu überwinden. Manche unvermeidliche Verwechslungen zugegeben (die aber doch überall da ausgeschlossen sind, wo schriftliche oder andere greifbare, vom Urheber gezeichnete Leistungsausweise vorliegen), bleibt der interessante Befund doch unangefochten, daß beide Jungen aus der gleichen Erbanlage heraus sich zu besseren, bzw. schlechteren Leistungen in völlig übereinstimmenden Begabungsrichtungen entwickeln. Mag an vereinzelter Stelle (z. B. bei den Angaben über die Mißerfolge der „Religionslehre") noch eine weitere Überprüfung auf etwa bestehende starke Milieuhemmungen hin nötig gewesen sein, so sind die Konkordanz-Erscheinungen doch zu häufig und zu eindeutig, als daß die Gel-

tung dieses Materials als Beleg für die genische Verankerung vieler Hauptzüge seelischer Artung bezweifelt werden könnte. Der von der Zwillingsforschung immer wieder erhobene Befund starker, sehr umweltfester Auswirkungen der genisch-konstitutiven Gleichheit erfährt auch in der hier vorliegenden Zwillingsuntersuchung bei der vorsichtigen Verwertung der Schulzeugnisse seine Bestätigung. Das gewonnene Bild verschärft sich noch, wenn man beachtet, wie die Übersichtstafel der schulischen Beurteilungen der Drillinge, die nun hier folgt, an einigen Stellen gerade entgegengesetzte Beanlagungen ebenso eindeutig in durchgängigen Übereinstimmungen sichtbar werden läßt (z. B. Ausfall in der musikalischen Befähigung bei den Zwillingen [15], gleichmäßig gute musikalische Begabung der Drillinge [12] u. a.).

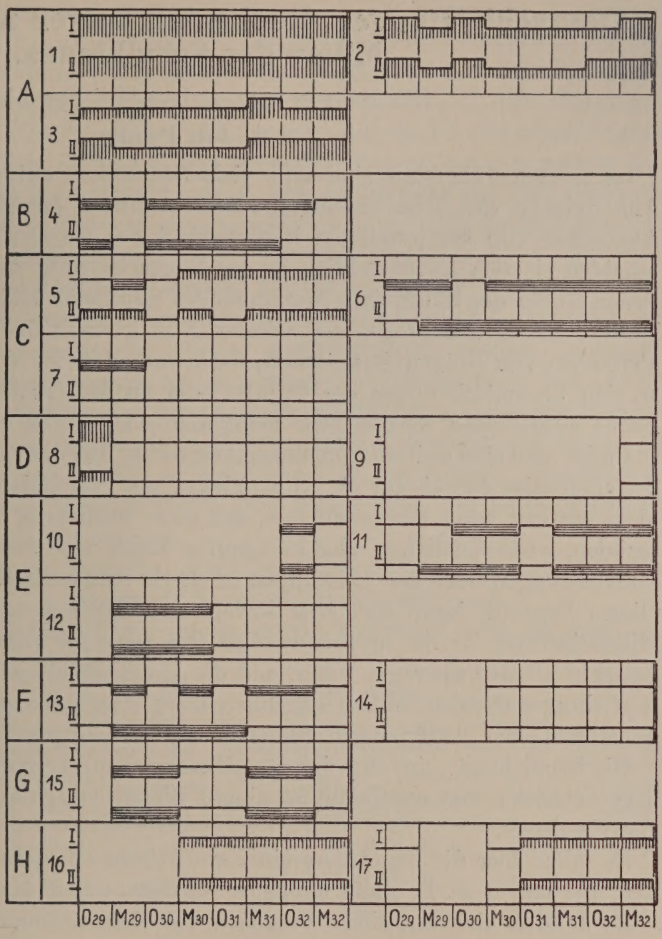


Abb. 2. Die Schulbahnen der Zwillinge H. (I) und G. (II). — 1. Betragen; 2. Fleiß; 3. Ordnung; 4. Religionslehre; 5. Lesen; 6. Sprachlehre und Rechtschreibung; 7. Sprachlicher Ausdruck; 8. Rechnen; 9. Raumlehre; 10. Geschichte; 11. Erdkunde; 12. Naturgeschichte; 13. Schreiben; 14. Zeichnen; 15. Musik; 16. Leibesübung; 17. Werkunterricht.

(Schluß folgt.)

* * *

Deutschleistungen, Rechenleistungen und kulturelles Milieu des Schulkindes.

Ein Beitrag zum Anlage-Milieuproblem.

Von Rudolf Fendler.

Im letzten Jahrzehnt sind sehr viele Statistiken aufgestellt worden, die die Abhängigkeit der Schulleistungen von dem Milieu der Schüler beweisen sollen. Abgesehen von der jeweiligen Besonderheit des Untersuchungsmaterials unterscheiden sie sich hauptsächlich in der Wertschätzung der wirtschaftlichen, der sozialen oder der kulturellen Merkmale des familialen Milieus in Bezug auf ihren Einfluß auf die Leistungen der Schüler. Eine gewisse Gemeinsamkeit stellt man, abgesehen von einigen Ausnahmen, darin fest, daß die Wirksamkeit des Milieus an den Gesamtleistungen der Schüler oder an der Leistung in einem einzelnen Fache aufgewiesen werden soll. Sieht man wieder von einigen Ausnahmen ab, so findet man eine weitere Gemeinsamkeit darin, daß das Ziel der Untersuchungen, der eindeutige Beweis für die Abhängigkeit der Schulleistungen von dem Milieu, nicht erreicht wird. Man stellt fest, daß einer Staffelung der Schüler nach ihrem sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Milieu eine Staffelung nach ihren Gesamtleistungen oder den Leistungen in einem Fache durchschnittlich entspricht. Dieses Ergebnis kann nun aber sowohl dahingehend ausgedeutet werden, daß Milieueinflüsse für die ungleichmäßige Streuung der Leistungen verantwortlich gemacht werden als auch dahin, daß die Unterschiede in der Anlage, die in der Staffelung nach dem Milieu angeblich ihren Ausdruck gefunden haben, sich in günstigem oder ungünstigem Sinne in den Leistungen zeigen.[1]

Die Möglichkeit, ein und dasselbe Untersuchungsergebnis in doppelter, völlig gegensätzlicher Art auszudeuten, nimmt diesen Statistiken den Charakter eines Beweismittels.

Es sollen hier die Ergebnisse einer statistischen Untersuchung mitgeteilt werden, bei denen m. E. diese doppelte Ausdeutbarkeit nicht besteht.

Es handelt sich um einen Vergleich der Korrelationen zwischen dem Milieu und den Leistungen im Deutschunterricht einerseits und den Leistungen im Rechnen andererseits. Die Untersuchung erstreckte sich auf 775 Schüler Cottbuser Volksschulen und zwar nur auf Knaben im 2., 3. und 4. Schuljahr.

Da dem kulturellen Niveau des familialen Milieus in seiner Auswirkung auf die Schulleistungen in diesem Zusammenhange größere Bedeutung beigemessen wurde als der wirtschaftlichen Lage des Elternhauses, wählte ich als Aufgliederung nach dem familialen Milieu folgende Gruppierung der Kinder:

1. Kinder von Akademikern und Lehrern,
2. „ „ Beamten,
3. „ „ Gewerbetreibenden,
4. „ „ Arbeitern.[2]

Es ergaben sich notwendigerweise bei der Einreihung der Kinder in diese vier Gruppen einige Schwierigkeiten. Die Berufskategorie der Angestellten mußte je nach der aus Ausbildung und Arbeit zu vermutenden geistigen Höhenlage in eine

[1] Vgl. als Beispiel für die letztere Ausdeutungsweise Hartnacke: Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig 1930. — Ders.: Bildungswahn — Volkstod! München 1932.

[2] Vgl. Bösenberg-Beetz: Über den Einfluß des Milieus auf Testleistungen. Osterwieck 1930.

der vier Gruppen eingegliedert werden. In Zweifelsfällen wurde das betreffende Kind nicht in die Statistik aufgenommen. Trotzdem will die Gruppierung in die obengenannten vier Gruppen als etwas roh erscheinen. Für den Zweck und die Methode dieser Untersuchung ist aber von der Gliederung nach dem Milieu nur zu verlangen, daß sie eine ungefähre Gliederung nach dem kulturellen Niveau des Elternhauses darstellt. So wurde, was für andere Statistiken von größter Bedeutung ist, auch kein Wert darauf gelegt, daß die Kinder aus den einzelnen Gruppen sich nur in einer Hinsicht unterscheiden, also z. B. in diesem Falle nur nach dem kulturellen Milieu.

Als Maßstab für die Leistungen wurden die Osterzeugnisse genommen. Von den beiden Zensuren in Deutsch, der einen für mündliche und der anderen für schriftliche Leistungen, wurde die letztere maßgebend, da zuviele Leistungsgruppen hätten aufgestellt werden müssen, wenn der Durchschnitt von beiden gezogen worden wäre, und da die Wertung der schriftlichen Deutschleistungen durch den Lehrer wohl im allgemeinen leichter und daher objektiver ist als die der mündlichen Leistungen. — Um eine größere Zahl von Klassen statistisch zu erfassen, wurden teilweise Zensurenlisten von Jahrgängen, die die Grundschule bereits verlassen hatten, ausgewertet.

Den vier Milieugruppen wurden drei Leistungsgruppen gegenübergestellt: 1. besser als genügend, 2. genügend, 3. schlechter als genügend.

Das Ergebnis der Untersuchung wurde in den folgenden zwei Tabellen zusammengefaßt:

Kulturelles Milieu und Deutschleistungen.

Milieugruppe	Zahl d. unters. Schüler	bess. als genügd.	genügend	schlecht. als genügend
I	47	81 %	17 %	2 %
II	160	73 %	22 %	5 %
III	156	65 %	25 %	10 %
IV	412	41 %	34 %	25 %
Durchschnittswerte	775	65 %	24,5 %	10,5 %

Kulturelles Milieu und Rechenleistungen.

Milieugruppe	Zahl d. unters. Schüler	bess. als genügd.	genügend	schlecht. als genügend
I	47	62 %	29 %	9 %
II	160	66 %	26 %	8 %
III	156	69 %	22 %	9 %
IV	412	56 %	34 %	10 %
Durchschnittswerte	775	63 %	28 %	9 %

Vergleichen wir den Anteil der einzelnen Milieugruppen an den drei Leistungsgruppen mit der durchschnittlichen Verteilung sämtlicher Schüler auf die Leistungsgruppen! Diese Durchschnittswerte sind in der letzten waagerechten Spalte angegeben.

Die starke Korrelation zwischen dem Milieu und den Deutschleistungen hat sich in dieser Statistik wie in den vorliegenden Untersuchungen gezeigt. Sie beruht auf der starken Milieugebundenheit der Sprache und ihres Erwerbes. Darauf braucht hier jedoch nicht eingegangen zu werden.

Unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf den Stärkeunterschied zwischen den beiden Korrelationen: Es zeigt sich in den Leistungen im Rechnen kaum noch eine Korrelation mit dem Milieu. Eine Korrelation könnte hier nur daraus festgestellt werden, daß die Milieugruppe der Arbeiter die wenigsten Schüler aufweist, deren Leistungen besser als genügend sind. Vielleicht aber auch aus der

großen Anzahl von Schülern dieser Leistungsgruppe bei den Gewerbetreibenden. Sie ist größer als bei den drei anderen Milieugruppen, während sie bei den Deutschleistungen erst an dritter Stelle steht.

Die Ausdeutung dieses Befundes veranschaulicht uns geradezu den Einfluß des kulturellen Milieus auf die Schulleistungen des Kindes: Entsprechend der verschieden hohen Sprachkultur in den einzelnen Milieugruppen sind die Grundlagen für die Arbeit im Deutschunterricht, die das Kind in die Schule mitbringt, nicht gleichartig. Für den Rechenunterricht jedoch bereitet das Leben im Elternhaus das Kind des Akademikers nicht besser vor als das Kind des Arbeiters. Dem Kinde des Gewerbetreibenden bietet das Milieu den vergleichsweise stärksten Anreiz zum Rechnen. Es sieht seine Eltern Tag für Tag rechnen. Sein Interesse für dieses Schulfach wird daher stärker geweckt als bei Kindern aus den anderen Milieugruppen. Bei Hilfeleistungen im Geschäft des Vaters muß es selbst ständig rechnen. Das Milieu gibt ihm damit Gelegenheit zu ständiger Übung.

An dieser Stelle jedoch könnte mit Recht der Anlagetheoretiker seinen Standpunkt geltend machen: Die Berufskategorie der Gewerbetreibenden hätte Menschen mit stärkeren rechnerischen Neigungen und Fähigkeiten bei der Berufswahl angezogen. Die Überlegenheit des Kindes von Gewerbetreibenden im Rechenunterricht wäre daher auch aus seinen besseren Anlagen zu erklären. — Diese doppelte Ausdeutbarkeit ergibt sich jedoch nur dann, wenn wir eine der beiden Statistiken gesondert betrachten.

Das Ergebnis eines Vergleiches der beiden Statistiken ist folgendes: Es wird statistisch belegt, daß die Leistungen im Deutschunterricht in weitaus stärkerem Grade von den häuslichen Verhältnissen des Kindes abhängen als die Leistungen im Rechenunterricht.

Die Aufweisung dieses Tatbestandes stellt einen eindeutigen Beweis für den Einfluß des kulturellen Milieus auf die Schulleistungen dar. Er ist hier zwar nur auf die Leistungen im Deutschunterricht beschränkt, dürfte aber auf alle Fächer auszudehnen sein, in denen Sprachbeherrschung und sprachliches Denken für den Erfolg der Arbeit ausschlaggebend sind.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das Traumerlebnis — ein Beitrag zur „Kindesaussage".

Traumerlebnisse treten in der Erinnerung fast regelmäßig mit den Symptomen des Phantasieprodukts auf. Ab und an kommen aber Fehlleistungen vor, die darauf zurückzuführen sind, daß Traumvorstellungen als Ernsterlebnisse reproduziert werden. Es sei mir gestattet, einen in dieser Richtung liegenden Fall aus meiner Kriminalpraxis zu analysieren:

Am Vormittag des 20. September 1926 gegen 11 Uhr fuhr der Grenzbeamte Fallenski auf seinem Motorrade von S. nach K. zur Erledigung einer dienstlichen Angelegenheit. Nach einem Aufenthalt von etwa fünfzehn Minuten trat er die Rückfahrt in der Richtung auf S. an. In K. hatte der Beamte eine kurze Rücksprache mit einem Besitzer. Auf der Rückfahrt machte er noch bei dem am Wege wohnenden Schmiedemeister D. in K. etwa auf zwanzig Minuten

Station, um etwas zu besprechen. Dann fuhr der Beamte in normalem Tempo nach S. zurück. Weder auf der Hin- noch auf der Rückfahrt hat er nach seiner Angabe irgendein Fuhrwerk oder irgendeinen Motorradfahrer beobachtet.

Am nächsten Tage wurde der Grenzbeamte auf der Dienststelle in K. fernmündlich von einem Landjägereibeamten über einen „Unfall", der sich am 20. September, also am Tage vorher, auf dem Wege von S. nach K. ereignet hätte, befragt. Der Grenzbeamte wußte nichts von einem Unfall, meldete den Fall seiner vorgesetzten Dienststelle und begab sich auf seinem Motorrade sofort nach S., wo der Landjägereibeamte schon auf ihn wartete und ihm den Sachverhalt mitteilte. Die beiden Beamten fuhren darauf nach K., um die Angelegenheit gemeinsam aufzuklären.

Dem Landjägereibeamten war gelegentlich eines Dienstganges bekannt geworden, daß die Tochter des Besitzers B., ein 8½jähriges Mädchen, am 20. September vormittags gegen 11 Uhr aufgeregt nach Hause gekommen sei und im wesentlichen etwa Folgendes als Ergebnis eigener Wahrnehmung erzählt hätte:

Eben kam ein Herr auf einem blauen Motorrad von G. her. Er fuhr langsam auf dem unteren Dammweg nach S. Am B'schen Gehöft holte ein anderes, rotes Motorrad, das auch von G. kam, in sehr schnellem Tempo das blaue Motorrad ein und fuhr diesem ins Hinterrad. Dies geschah mit solcher Wucht, daß der Fahrer des blauen Motorrades mit dem Kopf gegen einen Weidenbaum prallte und auf einen am Wege liegenden Stein fiel, wo er besinnungslos liegen blieb. In demselben Augenblick kam auch ein Leiterwagen mit zwei Schimmeln von G. her. Zwei Männer, die zum Fuhrwerk gehörten, verbanden den Verletzten. Sie hatten Verbandszeug und essigsaure Tonerde bei sich. Nach dem Verbinden hoben die beiden Männer, die noch mit dem Mädchen gesprochen hatten, den Verletzten mit einer Tragbahre auf den Wagen. Auch das blaue Motorrad wurde auf den Wagen geladen. Der Motor wurde dabei gar nicht ausgeschaltet. Er surrte auf dem Wagen weiter, bis der Inhaber des roten Motorrades ihn abstellte. Das Fuhrwerk fuhr nach G. zurück. Der Fahrer des roten Motorrades schob dann sein Fahrzeug den Damm hinauf und folgte dem Fuhrwerk. Die Männer des Wagens haben den Stein, gegen den der Verletzte gefallen war, mitgenommen. Auch die blutbespritzte Erde haben die Männer mit einer Müllschaufel, die sie mithatten, auf den Wagen geladen.

Da der Grenzbeamte ein Motorrad mit rotem Rahmen besaß, wurde das Kind befragt, ob das Motorrad, das der Grenzbeamte führte und das zur Stelle war, dasselbe wäre, das es gesehen hätte. Das Mädchen verneinte die Frage. Auch der Fahrer hätte anders ausgesehen, erklärte das Kind auf Befragen.

Beim Absuchen des angegebenen Tatortes und der weiteren Umgebung fand man nur die eine Motorradspur, die vom Grenzbeamten herrührte. Eine zweite Motorradspur war nebenher nicht feststellbar. Dagegen war eine frische Wagenspur erkennbar. Das war alles, was an Spuren aufgefunden werden konnte. Fuß- und Blut-, sowie Schaufel- und Steinspuren wurden vergeblich gesucht.

Obwohl das Mädchen mit bemerkenswerter „Sicherheit" den Hergang des Erlebnisses anschaulich und überaus detailreich geschildert hatte, mußte das

negative Ergebnis der Spurensuche ernste Zweifel an der Richtigkeit der Angaben auslösen. Daneben erschien die Schilderung des Verbindens und Aufladens des Verletzten, der Mitnahme des Steines und der blutgetränkten Erde, sowie des Motorrades mit dem zunächst weitersurrenden, also unabgestellten Motor nicht ohne weiteres glaubhaft, zum mindesten sonderbar. Noch unwahrscheinlicher war aber die Behauptung, daß der „rote Fahrer" sein Fahrzeug den Damm, der hier steil abfällt, hinaufgeschoben hätte.

Zuerst wurde das Nächstliegende angenommen. Man hielt die Erzählung für ein Produkt freier Erfindung, zumal da auch die Befragung des zuständigen Lehrers ergab, daß es sich um ein begabtes, lebhaftes Mädchen mit reger Phantasie handle. Da indes für die merkwürdige Erzählung, insbesondere auch für eine Lügengeschichte, kein verständliches Motiv festzustellen war, galt es, nach dem Ursprung der Angaben weiter zu forschen. Symptome für eine abnorme Konstitution waren nicht vorhanden.

Anhaltspunkte für die Möglichkeit einer Suggestion durch die Eltern oder andere Erwachsene oder Kinder waren nicht zu ermitteln. Die gesamten Umstände des eigentümlichen Falles sprachen mehr gegen als für eine Fremdsuggestion. Die weiteren Feststellungen ergaben, daß das Mädchen am Vormittag des 20.September während der Vorbeifahrt des Grenzbeamten (auf dem Hinwege nach K.) an der Fahrstraße vor einem Heuhaufen tatsächlich gesessen und Gänse gehütet hatte. Dieses Faktum gab auch das Mädchen dem Landjägereibeamten auf Befragen zu. Das Kind gestand weiter ein, daß es am Heuhaufen geschlafen hätte. In diesen Feststellungen fand man offenbar den Schlüssel zu den rätselhaften Aussagen des achteinhalbjährigen Mädchens. Es konnte mit ziemlicher Bestimmtheit angenommen werden, daß das Kind geträumt hatte. Dabei hatten sich offensichtlich die letzten sensorischen Wahrnehmungen des Wachzustandes („das vorbeifahrende rote Motorrad!") mit älteren Assoziationen aus dem Apperzeptionsbesitz des Kindes im freien Spiel der Phantasie zu dem „aufregenden Erlebnis" verdichtet. Es lag weiter nahe, anzunehmen, daß das rote Motorrad auf der Rückfahrt durch sein starkes Geräusch das träumende Kind aus dem Traume aufgeschreckt und es noch durch den visuellen Eindruck in dem Glauben an die Realität des „Erlebnisses" bestärkt hatte. Voller Aufregung lief das Mädchen nach Hause, um mit Eindruck erweckender Bestürzung das Erlebte zu erzählen. Zur Frage, ob es wirklich geträumt hätte, konnte das Kind nichts Bestimmtes und zuverlässig Nachprüfbares sagen. Das ist nach Lage des Falles durchaus verständlich.

Eine spätere Feststellung ergab weiter, daß am frühen Morgen des „Erlebnis"-tages, also zahlreiche Stunden vor dem „Unfall", das Schimmelfuhrwerk eines bekannten Besitzers auf dem Wege in der angegebenen Richtung gefahren war. Es ist nicht ausgeschlossen, vielmehr wahrscheinlich, daß das Mädchen das Fuhrwerk am frühen Morgen auch gesehen hat. Irgendeine konkrete Beziehung zwischen dem Schimmelfuhrwerk und dem angezeigten Tatbestand war nicht feststellbar.

Da weder für freie Erfindung noch für Suggestion als Entstehungsursache der Aussage hinlängliche Argumente zu ermitteln waren, blieb nur die Frage offen, welche Anhaltspunkte auf sonstige Fehlerquellen hindeuteten. Symptome

für unzureichende Ausdrucksfähigkeit kamen hier nicht entscheidend in Betracht. Begrenzte Wahrnehmungen in engem Zusammenhang mit Sinnestäuschungen hatten hier offenbar Erinnerungsfälschungen verursacht. Nach den dargelegten tatsächlichen Anhaltspunkten war diese Erklärung die einzige, für die eine einigermaßen plausible Grundlage gegeben war. Es blieb nur die Annahme, daß das Kind tatsächlich und so deutlich, so gefühlsbetont, so erlebnisstark geträumt hatte, daß es nach dem jähen Erwachen infolge der heftigen Erregung den Traum in seinem Wesen und Zusammenhang garnicht erkannt, vielmehr durch visuelle Eindrücke beirrt und getäuscht, an ein Realerleben geglaubt hatte. Die Beziehungen zwischen dem Trauminhalt und den konkreten Umständen, die in dem Kinde als Außenreize Empfindungen ausgelöst hatten, sind handgreiflich.

Ob und inwieweit die Traumerinnerungen aus dem Apperzeptionsbesitz des Kindes gelegentlich der Reproduktion, sei es schon bei der Spontanerzählung, sei es bei der weiteren Befragung, assoziativ ergänzt und verfälscht worden sind, wird sich bei der Singularität des Sachverhalts schwerlich kategorisch entscheiden lassen. Daß derartige Ergänzungen und Verfälschungen, zum mindesten auf der Basis der inquisitorischen Abfragung vorgekommen sein können, ist nach den allgemeinen Erfahrungen schlechterdings mit einiger Sicherheit anzunehmen. Diese Annahme erscheint mir schon deshalb begründet, weil die Reproduktion der Einzelheiten des Traumkomplexes trotz der Akzentuierung einzelner Traumempfindungen häufig unter einer auffallenden Erinnerungsschwäche leidet. Es liegt daher nahe, zu vermuten, daß die Angehörigen schon während der ersten Erzählung durch suggestive Zwischenfragen an der Gestaltung des angezeigten Tatbestandes mitgewirkt haben. Die zahlreichen Details sprechen besonders für diese Vermutung.

Auf Grund dieser analytischen Erörterungen und Erwägungen ist mit ziemlicher Gewißheit festzustellen, daß den Aussagen des Kindes kein konkreter Tatbestand, sondern ein Traumerleben zugrunde lag, obzwar der Vater durch eine ausführliche Eingabe an die Staatsanwaltschaft seinen Glauben an die Verläßlichkeit der Kindesaussage und an die Realität des Geschehens bekundete. Im Hinblick auf das Ermittlungsergebnis stellte die Staatsanwaltschaft am 19. Oktober 1926 das Verfahren ein.

Danzig. O. F. Krüger.

★

XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Der 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Leipzig vom 15. Oktober (Begrüßungsabend) bis zum 19. Oktober 1933 enthält folgende wissenschaftliche Veranstaltungen:

A. Sondervorträge. L. F. Clauß (Freiburg): Die germanische Seele. — Prinz von Isenburg (Bonn): Erbbiologische und genealogische Beiträge zur Psychologie der Rassenreinheit. — E. Jaensch (Marburg): Der Gegentypus der deutschen Bewegung (Psychologie, Herkunft, Bedeutung in Erziehung und Kultur). — H. Nägelsbach (Berlin): Zur Charakterologie der deutschen Stämme. — W. Poppelreuter (Bonn): Probleme der politischen Psychologie.

B. Sammelreferate. O. Klemm (Leipzig): Psychologische Hauptfragen der Technik. —

Ph. Lersch (Dresden): Probleme und Ergebnisse der charakterologischen Typologie. — J. B. Rieffert (Berlin): Grundbegriffe und Methoden der Charakterologie.

C. Vorträge. J. Bahle (Mannheim): Die Gestaltübertragung im vokalen Schaffen zeitgenössischer Komponisten. — St. v. Boda (Budapest): Zur Frage einer rein psychologischen Typenlehre. — H. von Bracken (Braunschweig): Psychologische Untersuchungen an Zwillingen. — E. Brunswik (Wien): Flächeninhalt und Volumen als Gegenstände der Wahrnehmung. — H. Burkhardt (Leipzig): Theoretisches zur Gestaltproblematik. — H. Düker (Göttingen): Experimentelle Untersuchungen zur Theorie der fortlaufenden Handlung. — Graf K. v. Dürckheim (Kiel): Grundformen gelebter Zeit. — K. Dunker (Berlin): Versuch einer „Niveau"-Theorie des Kontrastes. — A. Ehrhardt (Leipzig): Experimentelle Beiträge zu den Zusammenhängen zwischen Konstitution und Struktur. — F. Giese (Stuttgart): Bewußtseinsinhalt und Wärmeströmung. — K. Gottschaldt (Bonn): Über Sättigung der sozialen Beziehungen jugendlicher Psychopathen. — W. Hellpach (Heidelberg): „Ethnomythe" und „Magethos". — A. Huth (München): Das Ende der Typologien. — G. A. Jaederholm (Göteborg): Beobachtungen über frühe Formen der Persönlichkeitsentwicklung. — A. Kießling (Frankfurt): Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung. — W. Köhler (Berlin): Über eine Wirkung von Bereichsbildungen im Spurenfeld. — R. Krauß (Berlin): Über den graphischen Ausdruck des Materialerlebens. — O. Kroh (Tübingen): Typenlehre und Vererbungsforschung. — H. Lämmermann (Mannheim): Die Konstanz und die Übbarkeit von Denkleistungen. — R. Lehmann (Leipzig): Die Herausbildung des Führertums in primitiver Gesellschaft. — E. Lippert (Mainz): Der Entwicklungsverlauf der literarästhetischen Erlebnisfähigkeit. — W. Metzger (Frankfurt a. M.): Gestaltgesetze für zeitliche Verläufe. — M. Muchow (Hamburg): Das Zeiterleben der Jugendlichen. — R. Müller-Freienfels (Stettin): Die Kategorien der Psychologie. — Nuber (Stuttgart): Berufswahl und Berufsethos. — R. Pauli (München): Zahl- und Mengenauffassung bei kurzzeitiger Darbietung. — H. Rohracher (Innsbruck): Über eine unblutige Methode zur Registrierung der gehirnelektrischen Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge. — J. Rombach (Freiburg i. B.): Genese der Zeichenfunktion im ganzheitlichen Lesen. — J. Rudert (Leipzig): Gezogen- und Getriebenwerden, zwei Seiten unserer Triebregungen. — A. Rüssel (Leipzig): Geometrisch-optische Täuschungen bei Kindern. — F. Sander (Gießen): Über Gestaltzerfall. — K. Schmëing (Berlin): Ideal und Minusideal in der jugendlichen Entwicklung. — F. E. O. Schultze (Königsberg): Die Struktur des freien Menschen. — O. Sterzinger (Graz): Der Gradationsschluß bei höheren und niederen Tieren. — Strehle (Kassel): Analyse des Gebarens (Körperbewegung und Haltung). — R. Strohal (Innsbruck): Die Bedeutung des Bewußtseinshintergrundes für den Ablauf der psychischen Prozesse. — O. Tumlirz (Graz): Über Wiederholungen in der seelischen Entwicklung. — H. Volkelt (Leipzig): Vom Wesen der Ganzqualitäten. — A. Wenzl (München): Leitlinien einer Begabungslehre. — W. Wirth (Leipzig): Zur Berücksichtigung der Bewußtseinsgrade in der Gestaltpsychologie. — H. Wittmann (Kiel): Die physiognomische Urbedeutung des Wortes und das Problem der Bedeutungsentwicklung.

D. Kurze Mitteilungen. A. Aall (Oslo): Das Moralurteil bei Kindern. — Th. Bonte (Hamburg): Die zeichnerische Verwertbarkeit der eidetischen Anlage. — H. Brugger (Berlin): Zur Psychologie der Schrecksekunde. — P. Feldkeller (Schönwalde b. Berlin): Zur Motivation geschichtlicher Vorgänge. — H. Hetzer (Elbing): Der elementare Materialbezug im kindlichen Werkschaffen. — M. Keilhacker (Königsberg): Beobachtungen über die sprachliche Entwicklung im Jugendalter. — H. Keller (Rostock): Szenen aus tierpsychologischen Filmen. — Elsa Köhler (Jena): Zur Methodenfrage der Persönlichkeitsforschung in der pädagogischen Situation. — St. Krauß (Frankfurt a. M.): Innere Handlung und Zeitbewußtsein. — H. Krüger (Hamburg): Das Verifikationsproblem. Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der Treffsicherheit von Charaktergutachten. — H. Rupp (Berlin): Zur Berufsberatung von Abiturienten (Maturanten). — P. Schiller (Budapest): Abhängigkeit motorischer Leistungen vom sensorischen Umfeld. —

G. Schliebe (Gießen): Über physiognomischen Ausdruck in Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen. — M. Schneider (Leipzig): Vorführung von Tierstimmen auf Schallplatten. — H. Wunderlich (Hamburg): Ausdruck von Arbeitsbeziehung und technischer Intelligenz.

E. Arbeitsgemeinschaften. G. Deuchler (Hamburg): Psychologie der Bildung und pädagogische Psychologie. — W. Poppelreuter (Bonn): Psychologie des wirtschaftlichen Handelns. Mit einem einleitenden Vortrage Poppelreuters: Richtlinien der Arbeitsgemeinschaft für Psychologie des wirtschaftlichen Handelns. —

An die Mitglieder der Gesellschaft gelangt Mitte September die endgültige Tagesordnung mit Angaben über die Unterkunft in Leipzig zur Versendung.

Der Kongreß wendet sich über den engeren Kreis der Fachgenossen hinaus an deutsche Männer und Frauen, die zu den Fragen der wissenschaftlichen Psychologie ein inneres Verhältnis haben. Wer an dem Kongresse teilnehmen will oder es in Erwägung zieht, ohne Mitglied der Gesellschaft zu sein, wird gebeten, seine Anschrift mitzuteilen, damit ihm die Tagesordnung zugesandt werden kann. Die Teilnehmergebühr beträgt in diesem Falle RM. 8.—, sie ermäßigt sich für Studierende auf RM. 2.—.

Für eine angemessene und preiswerte Unterbringung der auswärtigen Kongreßteilnehmer wird gesorgt werden. Jüngere, besonders studentische Teilnehmer werden zu einem Tagessatz von etwa RM. 2.— untergebracht und verpflegt werden können.

* *

Schrifttum.

Erblehre – Erbpflege.

Vorträge aus dem erbkundlichen und rassenhygienischen Schulungskursus am 11.—13. Oktober 1932, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Mit Beiträgen von Bernhard Bavink, Hermann Boege, Konrad Dürre, Günther Just, Hermann Muckermann, Artur Ostermann und Richard Schulz-Hanke. Berlin (Mittler) 1933. 102 Seiten; mit Abbildungen, Tabellen und Skalen. Brosch. 3.— RM.

Der vorliegende Sammelband ist ein Dokument der Ereignisse, durch die im Jahre 1932 die eugenischen Forderungen in unerwartet raschen Schritten die Anteilnahme einer breiteren Öffentlichkeit gewonnen haben. Da diese Vorgänge auch für das Verständnis der neueren Entwicklung einer von der Erbbiologie stark mitbeeinflußten pädagogischen Anthropologie Bedeutung haben, sei der Anlaß der Buchbesprechung dazu benutzt, die betreffenden Etappen noch einmal kurz zu kennzeichnen: Am 20. Januar 1932 beschloß der Preußische Staatsrat, die Regierung zu ersuchen, Erzieher, Seelsorger und Ärzte in viel stärkerem Maße, als es bisher geschehen war mit der Vererbungswissenschaft und ihren Anwendungen vertraut zu machen (Betonung dieser Gebiete als Pflicht- und Prüfungsfächer; Unterweisung über die vorbeugende Erbpflege auf den Oberstufen; Anleitung zum Verständnis der Aufgabe der Förderung erblicher Rüstigkeit und Tüchtigkeit usw.). Am 2. Juli 1932 waren auf einer Tagung des Preußischen Landesgesundheitsrates ein großer Kreis verantwortlicher Menschen versammelt. Die dort gepflogenen Erwägungen eines „Grundrisses für das eugenische Staats- und Gesellschaftsgebäude" wirkten sich in Entschließungen auf der Tagung des Ärztevereinsbundes in Hannover am 25. September noch weiter aus. Als dritte viel beachtete, eine lebhafte Beschäftigung mit den zur Erörterung gestellten Fragen auslösende Kundgebung fand dann in den Tagen vom 11. bis 13. Oktober im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ein erbkundlicher und rassenhygienischer Schulungskursus statt. Es lag eine erstaunliche Beständigkeit in diesem Anstieg der Geltung eines Programmes der Nationaleugenik, eine Zielstrebigkeit, die für uns heute Zurück- und Vorausschauende hinzuweisen scheint auf die mit schärfster Folgerichtigkeit geprägte Grundformel aller solcher Bemühungen um die Volksaufartung: „Ausgangspunkt alles Denkens und Handelns ist der Lebenswille der Nation" (Hitler).

Der Leitung des Zentralinstitutes ist dafür zu danken, daß mit der Herausgabe des Bandes, der das Tagungsthema „Erblehre — Erbpflege" zum Titel hat, die Möglichkeit geschaffen worden ist, nun auch einen größeren Leserkreis noch an den nachhaltigen Anregungen teilhaben zu lassen, die in den Oktobertagen aus der Begegnung führender Fachleute der deutschen Vererbungsforschung und der deutschen rassenhygienischen Bewegung

mit vielen Vertretern des Erziehungslebens entsprangen. In das Buch sind leider die Darbietungen aus der Anfangsgruppe des Tagungsplanes nicht mit aufgenommen worden. Es wäre sehr interessant gewesen, bei der Drucklegung der Vorträge — wie es im großen Hörsaale des Institutes sich so eindrucksvoll vollzogen hatte — gerade die Leiter der führenden Arbeitsstätten der deutschen Vererbungsforschung der gemeinsamen Kundgebung mit angeschlossen zu sehen: Heinrich Poll, den Schöpfer des Hamburger Zwillingsarchivs (Referent für das Thema: „Die erbbiologische Bedeutung der Keimzelle"); Erwin Baur, den Leiter des Institutes für Züchtungsforschung in Müncheberg (der über den „Mendelismus und seine Weiterentwicklung durch die neuzeitliche Erbforschung" gesprochen hatte); Eugen Fischer, den Direktor des Kaiser-Wilhelm-Institutes für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik in Dahlem (in dem die Aufgabe der „Einführung in die menschliche Erblehre" einen so hervorragenden Interpreten gefunden hatte) und Otmar von Verschuer, den Abteilungsleiter im gleichen zentralen Institut (dessen bekannte richtungweisenden Sonderforschungen seinen Ausführungen über „Erblehre und Zwillingsforschung" ein besonderes Gewicht gegeben hatten). Diese vier ursprünglichen Beiträge sind in der Veröffentlichung ausgefallen, die auf den kleineren Kreis der Vorträge eingeschränkt wurde, in denen Fragen der Erbpflege zur Erörterung standen.

Da aber ein Bericht über die Entwicklung, die Grundbegriffe und die Hauptmaßnahmen der Eugenik schlechterdings nicht erstattet werden kann, ohne daß eine Kenntnis wenigstens der Hauptergebnisse der Vererbungslehre vorausgesetzt werden darf, so hat die Redaktion durch zwei Mitarbeiter des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht die grundlegenden Tatsachen in den einleitenden Abschnitten „Die biologischen Grundlagen der Eugenik" (Richard Schulz-Hanke) und „Menschliche Erblehre" (Hermann Boege) in knapper Zusammenfassung darstellen lassen. In gut ausgewählten und klar vorgetragenen Mitteilungen aus der Züchtungs- und aus der Zellforschung ist so der „naturwissenschaftliche Baugrund der Eugenik" umrissen worden. Weiter haben die Fragen der Methodik der menschlichen Vererbungslehre, die Probleme der Erbpathologie, die Untersuchungen über die Vererbung im Bereiche der seelischen Erscheinungen und dann besonders die Zwillingsforschungen in treffenden Hinweisen soweit Berücksichtigung gefunden, wie es für die Vorbereitung auf das im eigentlichen Protokoll nun allein herausgestellte zweite Glied des Tagungsthemas „Erbpflege" erforderlich war. Die für viele Interessenten schmerzliche Kürzung der Reihe der Original-Beiträge hat auf der anderen Seite die gerade heute begrüßenswerte Wirkung gehabt, daß der Verlag die Preisfeststellung erfreulich niedrig halten und damit vielen die Anschaffung des Sammelbandes ermöglichen konnte.

Die fünf den Hauptteil des Bandes ausfüllenden Beiträge geben ein nach allen Seiten hin in den wichtigen Zügen gut ausgeführtes Bild der die Aufgaben der Erbpflege vertretenden geistigen Bewegung, so wie sie nun auch in der anthropologischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft immer stärker zur Geltung kommt. Zur Information über den Entwicklungsgang der Rassenhygiene, von ihrer Begründung durch Galton und ihrem ersten Ausbau in England, über ihre Förderung in Deutschland durch die wissenschaftlichen, bzw. organisatorischen Leistungen von Ploetz und Schallmeyer, ihre Festigung durch die Gründung der großen deutschen Forschungsinstitute und ihre Ausbreitung durch die bedeutsamen Kundgebungen auf großen Tagungen bis zur Einmündung in den Aufbruch der Nation gibt — mit Ausblicken auf die gegenwärtige Lage im Auslande — der Beitrag von Konrad Dürre (S. 80 bis 91) „Die eugenische Bewegung in Deutschland und in andern Ländern" eine für viele sicher sehr erwünschte Übersicht.

Eine Ideengeschichte der rassenhygienischen Forderung weiß Bernhard Bavink in dem den Band abschließenden Vortrage über „Eugenik und Weltanschauung" (S. 92 bis 102) mit allen Vorzügen seiner eine sehr ausgebreitete zuverlässige Sachkenntnis mit philosophischem Tiefblick vereinigenden Auffassung zu entwickeln. Seine einführenden Erörterungen, die den Durchbruch des eugenischen Gedankens dem allgemeinen Werden einer organisch ganzheitlichen Welt- und Lebensanschauung (besonders auch in der Entwicklung der ganz auf dem Boden der Lebenswissenschaft stehenden organischen Staats- und Gesellschaftsauffassung) einordnen, leiten zum Verständnis der biologischen Grundströmungen dieser Entwicklungen gut an. Die dann folgenden Betrachtungen bringen lebendige, immer um sachliche Abwägung bemühte Auseinandersetzungen mit den Prinzipien des Sozialismus, den Grundlehren des Christentums, den Leitgedanken des humanistischen Idealismus und den tragenden Überzeugungen der heutigen deutschen nationalen Bewegung.

Hermann Muckermann hat sein ursprünglich angekündigtes Referat über die „eugenische Auswirkung der Forschung über die erbgesunde und erbkranke Familie" m Druck durch den Text eines ähnlich eingestellten Kölner Vortrages über „Eugenik und Volkswohlfahrt" ersetzt (S. 24 bis 39). Seine Ausführungen verraten in jeder einzelnen Mit-

teilung genaue Vertrautheit mit allen jetzt im Gange befindlichen neuen Bemühungen der Fachforschung und der von ihnen geleiteten eugenischen Praxis. Im Mittelpunkte des Vortrages steht das Problem der biologischen Selbsterhaltung der erbgesunden Familie. Die wichtigen Leitgedanken: etwa die These von der Notwendigkeit einer Umkehrung der erbbiologischen Differenzierung der Fortpflanzung oder — mehr aufs Praktische gesehen — der Aufruf, die Verpflichtung zur Fürsorge vor allem auch im Sinne der Verminderung der Fürsorgebedürftigkeit zu verstehen, erfahren in Muckermanns Darbietungen eine sehr eindringliche Klärung und ethisch zwingende Vertiefung.

Der Beitrag des verdienten Vorkämpfers des Bundes für Volksaufartung und Erbkunde und Herausgebers der neuen eugenischen Fachzeitschrift, Artur Ostermanns (S. 66 bis 79: „Negative Eugenik"), trägt das die Maßnahmen der vorbeugenden Erbpflege bestimmende Material so geschickt zusammen und breitet es so wirksam aus, daß kaum jemand sich der erdrückenden Wucht dieser drohend geballten Lawine schwerster Volksnot entziehen kann. Die der Arbeit angefügte Mitteilung des ersten Entwurfes eines Sterilisierungsgesetzes gewinnt im Hinblick auf die jetzt vollzogenen, die Öffentlichkeit sehr beschäftigenden weiteren Schritte dieser gesetzgeberischen Maßnahmen sehr an Interesse.

Für die Abfassung dieses Buchberichtes im Rahmen der Zeitschrift für pädagogische Psychologie lag es nahe, die Aufreihung der Einzelbeiträge des Sammelbandes in der Arbeit gipfeln zu lassen, die die engsten Sachbeziehungen zu den Fragen einer pädagogischen Anthropologie aufweist. Diese Bedeutung ist dem Vortrage von Günther Just zuzumessen, der sich schon mit dem Thema nach dieser Seite hin ausweist: „Eugenik und Schule" (S. 40 bis 65). Diese Ausführungen, die als einziger Beitrag in dem Bande auch mit vielseitigen Literaturnachweisungen ausgestattet sind, gehen der aufgeworfenen Frage in doppelter Richtung nach: Was kann die Eugenik für die Schule, und was kann die Schule für die Eugenik tun? Unter dem ersten dieser Teilprobleme erscheinen, durch neue Beleuchtungen geklärt, durch neue Beziehungen weiterentwickelt und durch die besondere Betonung der erbbiologischen Ausgangssituation bereichert, die die pädagogische Menschenkunde längst beschäftigenden Fragen nach der Differenziertheit des Einzelindividuums und der beruflichen Gruppen wie der sozialen Schichten. Ferner ist es reizvoll, zu sehen, wie die älteren Bemühungen um die Auslese der Begabten im zweiten Hauptabschnitte der Untersuchungen des Greifswalder Erbforschers nun in den Zusammenhängen der rassenhygienischen Forderung: der Heraushebung und Förderung der überdurchschnittlichen Veranlagungen im Dienste der Volksaufartung, das Gewicht neuer Verantwortungen und wichtiger nationalpädagogischer Bezüge gewinnen. Die Mitteilung einiger Befunde aus W. Lottmanns Greifswalder Studie über den Zusammenhang der Schultüchtigkeit und der Lebenstüchtigkeit eröffnet einige sehr interessante Einblicke, deren Bedeutung Just dann in der Entwicklung einiger praktischer Folgerungen für die künftige Gestaltung des deutschen Bildungswesens (u. a. Abbau der Berechtigungsforderungen, freiere Gestaltung des Oberbaues, Kürzung der Ausbildungszeit) aufzeigt. — Dieser Vortrag gibt am Schlusse mit der Anführung eines Wortes von Fr. Th. Vischer auch noch eine zu packender Eindringlichkeit gestaltete Formel für den Gesamtertrag einer Orientierung der Menschenkunde und Lebensführung an den Grundgedanken der Erblehre und Erbpflege: Diese stärken — bei der Lektüre des inhaltreichen Sammelbandes wird jeder Leser es empfinden — das „Grundgefühl: Ich bin ein Nichts im Ganzen, wenn ich ihm nicht diene!", aus dem die neue Erziehungsgesinnung unter Mitwirkung auch der pädagogischen Anthropologie ihre besten Kräfte ziehen wird.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Graf, Jakob, Vererbungslehre und Erbgesundheitspflege. Einführung nach methodischen Grundsätzen. München (Lehmann) 1930. 263 Seiten; 4 farb. Tafeln, 54 Abbildungen. Brosch. 6.— RM., geb. 7.20 RM.

Siemens, Hermann Werner, Grundzüge der Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik für Gebildete aller Berufe. 4., umgearbeitete und vermehrte Auflage. München (Lehmann) 1930. 147 Seiten, 59 Abbildungen. Geh. 2.70 RM., geb. 3.60 RM.

Die Steigerung des Gewichtes der erbbiologischen Fragen, die für die neuere Weiterentwicklung der pädagogischen Psychologie zu einer allgemein-menschenkundlichen Fundierung der Erziehungswissenschaft mit kennzeichnend ist, hat die Frage der raschen und zuverlässigen lehrbuchmäßigen Orientierung über die wesentlichen Ergebnisse der Vererbungslehre, einschließlich ihrer praktischen Auswirkung in der Rassenhygiene dringlich gemacht. Wer für die vielfältigen engen Wechselbeziehungen zwischen der Erbkonstitution und allen leibseelischen Entwicklungen überhaupt seinen Blick öffnen gelernt hat, und wer im Zusammenhang damit für die Erkenntnis aufgeschlossener wurde, daß viele volkserzieherische Nöte und Hoffnungen erst von einer auch auf die Erbpflege eingestellten Grund-

auffassung her mit Aussicht auf Erfolg angegangen werden können, der weiß, wie die gut geleitete Erarbeitung der Hauptergebnisse theoretischer und praktischer Erbkunde als Bereicherung und Stärkung der Berufshaltung des Volkserziehers unmittelbar fruchtbar wird.

Unter den Hilfsmitteln, die das deutsche fachliche Schrifttum in dieser Richtung bereitstellt, nehmen die hier genannten Werke aus dem die kulturpolitische Linie einer organischen Volkstumspflege zielbewußt einhaltenden Lehmannschen Verlage eine besondere Stellung ein. Zwischen den umfangreichen, nur einem ausgedehnten Fachstudium zugänglichen Standwerken der deutschen Forschung und der großen Zahl von Broschüren, die sehr bequem gemachte Handreichungen für die erste Einführung bieten, blieb noch die Mittellage einer im Theoretischen doch etwas anspruchsvolleren lehrbuchmäßigen Darstellung auszufüllen. Solchen gesteigerteren Anforderungen werden die Bücher von Graf und Siemens gerecht.

Der zuerst genannte Verfasser gibt dem Obertitel seines Werkes „Vererbungslehre und Erbgesundheitspflege“ ausdrücklich den Zusatz „Einführung nach methodischen Grundsätzen“, womit eine Art der Bearbeitung angekündigt werden soll, die (S. 7) „den Inhalt so darbietet, wie er am leichtesten begriffen wird und am festesten im Gedächtnis haften bleibt“, am zuverlässigsten also eine Grundlage klaren Sachverständnisses und gereifter eigener Stellungnahme wird. Das Buch soll „in wissenschaftlich strenger Form die Grundlehren der Vererbungswissenschaft und Eugenik in kurzer, übersichtlicher Weise zur Darstellung bringen und gleichzeitig einen Überblick über die Forschungsweise der erbbiologischen Wissenschaft geben“. Dem Verfasser und dem Verlage ist für die Ausstattung des Bandes mit schönen farbigen Tafeln und mit vielen instruktiven Abbildungen zu danken. Der erste Hauptteil bringt auf rund 130 Seiten die Grundzüge der allgemeinen Vererbungslehre unter Einschluß einer kurzen Einführung in die Variationsstatistik. Die Objektivität einer an der lebendigen Entwicklung der neueren Fachforschungen orientierten Berichterstattung wird auch darin gut gewahrt, daß bei noch umstrittenen Fragen nicht vorschnell „fertige“ Ergebnisse verkündet, sondern die noch offenen Problemsituationen geschildert werden. Im zweiten Teil werden die Hauptfragen der menschlichen Erblichkeitslehre und Erbgesundheitspflege übersichtlich erörtert. Für die familienkundliche Betrachtungsweise werden in einigen kurzen Abschnitten die wichtigsten Gesichtspunkte herausgestellt. Das Umweltproblem erfährt eine eingehende Berücksichtigung. Die Rassenlehre im engeren Sinne auszugliedern und sie anderen Darstellungen zu überlassen, war eine an sich nicht anzufechtende Begrenzung des Stoffes; daß die Menschenrassen dann aber doch mit einem knappen Aufriß in einer der heutigen Forschungsweise nicht gerecht werdenden Einordnung erscheinen, ist ein bei einer Neuauflage zu behebender Mangel. Ein gut auf das Wichtigste abgestellter Nachweis von Hilfsmitteln des weiterführenden Studiums und ein sorgfältig bearbeitetes Namen- und Sachregister vervollständigen in dankenswerter Weise den als Lernbuch recht brauchbaren Band.

Siemens gibt seinem Buche über die „Grundzüge der Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik“ im Untertitel die Bestimmung „für Gebildete aller Berufe“. Er hält auch die Linie des strengeren lehrbuchmäßigen Fachberichtes ein. Die jetzt vorliegende vierte Auflage ist mit vielen kleineren und größeren Änderungen dem Stande der gegenwärtigen Forschungen (vor allem auch in dem vom Verfasser besonders vertretenen Gebiete der Erbpathologie) angeglichen und in der Ausstattung mit wertvollen Abbildungen und graphischen Veranschaulichungen noch weiter vervollkommnet worden. Die Verbreitung des Buches auch in vier Übersetzungen hat es demVerfasser bestätigt, daß er mit seinem Vorhaben auf dem richtigen Wege ist, dem „rassenhygienischen Wollen in unserem politischen und sozialen Leben“ die biologischen Grundlagen zu geben. Mit ganz besonderem Geschick und einigen erfolgreichen eigenen Neuformungen versteht es Siemens, die vererbungsbiologischen und eugenischen Grundbegriffe nicht nur in ihrer Sachbedeutung, sondern auch in ihrer fachlich-terminologischen Fassung dem Leser geläufig zu machen. Dieser Absicht dient auch bestens eine von vielen Benutzern sicher mit besonderem Danke begrüßte „Übersicht über die vererbungsbiologischen Fachausdrücke“ (S. 136 bis 142). Der zweite, der praktischen Vererbungslehre (Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik) gewidmete Hauptteil stellt auf der Grundlage des Verständnisses der Bedeutung der Selektion den Sachverhalt der Gegenauslese in schärfster Beleuchtung heraus. Die Abschnitte „Rassenhygiene“ und „Geburtenpolitik“ geben einen eindrucksvollen raschen Überblick über die Möglichkeit der Rettung aus „der großen Lebensgefahr unsrer Rasse“. In diesen Zusammenhängen sind einige temperamentvolle kritische Bemerkungen auch gegen die Pädagogen gerichtet, die sich u. a. S. 110 „gröbste biologische Unkenntnis und Einsichtslosigkeit“ vorwerfen lassen müssen. An allen denen, die längst auf dem Wege sind, eine pädagogische Anthropologie unter Einbeziehung besonders auch der Erbbiologie aufzubauen, zielt dieser Tadel — der gewissen Einseitigkeiten der älteren Umwelt-Anlage-Diskussion gegenüber angebracht war — vorbei. Heute besteht eine breite Front verheißungsvoller Begegnungen zwischen lebenskundlich-vererbungswissen-

schaftlicher Einsicht und pädagogisch-menschenkundlicher Schulung, an deren weiterer Verstärkung mitzuwirken, für das wertvolle Buch von Siemens eine seiner lohnendsten Aufgaben bleiben wird.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Scheidt, Walter, Rassenkunde. Leipzig (Reclam) 1930. 78 Seiten. Pappband 0.75 RM.

Über die Bedeutung der in diesem Bändchen nach ihren Grundzügen dargestellten Forschungen bemerkt der Verfasser: Sie „sind weit mehr als nur eine sogenannte akademische Wissenschaft. Sie haben bedeutsame und wichtige praktische Ziele." Sie wollen „jederzeit ein Steuer der Lebensgestaltung sein". (S. 67) Dieses Versprechen dürfte eine pädagogische Menschenkunde locken, sich hier mit anzusiedeln, deren Aufgabe es ja ist, in das komplizierte Kräftespiel der organischen Entwicklungssteuerungen einen immer klareren Einblick zu gewinnen. Wie weitgehend ihr hierbei die Auskunft einer besonders den Fragen der Erbbiologie und Rassenhygiene zugewandten anthropologischen Betrachtung förderlich sein könne, wird in dieser Schrift wieder an vielen Stellen erkennbar.

Scheidts Buch gibt nicht — wie der Titel es viele vermuten lassen wird — einen Abriß der speziellen Rassenkunde. Es legt seinen Erörterungen vielmehr die Definition zugrunde: „Rasse ist eine Gruppe von ausgelesenen Erbeigenschaften", und baut von hier aus eine allgemeine Rassenkunde auf. In zehn kurzen Abschnitten, die durch eine von umfassender Sachkenntnis geleitete Auswahl des Wesentlichen und eine straffe, für die Einführung manchmal zu konzentrierte Form der Darstellung ausgezeichnet sind, behandelt der Verfasser die Themen: Rassenbegriff, Erblichkeit, erbliche Eigenschaften, Anpassung, Gesundheit und Krankheit, Siebung und Auslese, Rassenbildung, Rassenmischung, Rassenforschung, Rassenhygiene und Kulturpolitik. Im Anhange ist ein recht brauchbarer Wegweiser zum Studium der Rassenkunde beigegeben.

Eine der letzten Seiten enthält einen hier besonders interessierenden Hinweis darauf, welche Möglichkeiten in der neueren, in eine Kulturbiologie einmündenden Rassenkunde angelegt sind und auf eine Auswertung auch durch den um neue organische Grundauffassungen bemühten Erzieher warten (S. 66): „Für die einzelnen Ereignisse der Geschichte bildet diese Bevölkerungsbiologie geradezu das „Barometer" ihrer lebensgesetzlichen Bedeutung. Die Merkmalsstatistik der heute lebenden Bevölkerungen endlich beschränkt sich immer weniger auf die bisher ausschließlich beobachteten körperlichen Außenmerkmale. Sie trachtet mehr und mehr danach, auch seelische Verhaltensweisen in die Untersuchung einzubeziehen. So kommt man von selbst zu einer rassenkundlichen Untersuchung der volkstümlichen Erscheinungen; denn darin drücken sich die typischen Erbanlagen einer Bevölkerung am deutlichsten aus . . .". — Besonders ist es Scheidt auch zu danken, daß er die Bedeutung der Begriffe Siebung und Auslese sehr klar herausarbeitet und in das für alle rassenhygienischen Erwägungen grundlegende Verständnis der Bildung von Siebungsgruppen und ihrer Rolle bei der erbbiologischen Differenzierung der Fortpflanzung gründlich einführt. Ältere sozialpsychologische Betrachtungen erfahren hier eine wesentliche Weiterführung durch den Einbau der früher nur zu oft vernachlässigten biologischen Gesichtspunkte, worin eben der unverkennbare Gewinn auch für die pädagogische Menschenkunde besteht. Aus den Abschnitten „Rassenbildung, Rassenmischung und Rassenforschung" kann der Leser sich eine gute kritische Schulung für seine weitere Beschäftigung mit den Fragen der speziellen Rassenkunde erarbeiten. In diesem Gebiete wird — soviel ist an der vom Verfasser empfohlenen Zurückhaltung gegenüber noch nicht ganz spruchreifen Befunden sicher zutreffend — nur ein sorgsam geschulter Blick und ein methodisch geschärftes Verständnis solche Einsichten erfassen, die dann für die Grundlegung des Menschenverständnisses und der Menschenführung mit Erfolg eingesetzt werden können.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

von Hentig, Hans, Eugenik und Kriminalwissenschaft. In: Eugenische Arbeit. Schriften zur Erblehre und Rassenhygiene. Berlin (Metzner) 1933. 63 Seiten. Brosch. 2.50 RM.

Das Heft enthält einen um viele gründliche wissenschaftliche Nachweisungen bereicherten Vortrag aus der Eugenischen Gesellschaft in Greifswald. Der Verfasser zeichnet die heute gegebene Lage mit der Bemerkung: „Man kann es aus einem Zusammentreffen der modernen Erblichkeitsforschung mit dringlichen neuen sozialen Problemstellungen erklären, daß die Frage der Eugenik plötzlich in ihrer ganzen Größe vor uns hingetreten ist" (S. 6). Und er stellt sich in den Dienst eines solchen Aufbruchs zu neuen Entscheidungen in der treffenden, auch für den Pädagogen verpflichtenden Erwägung: „Der große Gedanke der Eugenik bedarf pfleglicher Bewirtschaftung durch ernste wissenschaftliche Forschung; er würde der Verflachung verfallen, wenn unkritische Gemüter dazu drängen wollten, über Untiefen des Problems hinwegzusehen oder hinwegzuschreiten" (S. 4).

Den „Kernpunkt" jeder eugenischen Orientierung bezeichnet die Schrift an einer Stelle (S. 14) in bündiger, unmittelbar auf die Praxis hinzielender Weise mit den Worten: „Ehe der Gesetzgeber (wie auch jeder Amtswalter volkserzieherischer Aufgaben sonst; Anm. des Rezensenten) sich mit der Erziehung befaßt, soll er sich um die körperliche und seelische Ausstattung der zu Erziehenden bekümmern." Damit ist also dem Erziehungswerk und seinen Grund- und Hilfswissenschaften eine Aufgabe auf weite Sicht gestellt. Nicht gleich bei dem gerade zu betreuenden Geschlechte wird die Einsicht in die Bedeutung der Erbkonstitution sich praktisch voll auswirken können. Die Pädagogik, die sich dem vollen Ernst der Vererbungsfragen und ihrer eugenischen Folgerungen öffnet, wird aber mit allen Mitteln dafür eintreten, daß bei nicht fernen neuen Generationen ein Wandel zum Bessern in der körperlichen und seelischen Ausstattung der zu Erziehenden eingetreten, einem beängstigend raschen Überwuchern geschädigter Erblinien dann wenigstens Einhalt geboten sei. Wichtig ist es bei solcher vertieften Planung des künftigen Werkes für den Erzieher, die Mächte richtig mit in Ansatz bringen zu können, die an einer so in großem Ausmaße gesehenen volklichen Gesamterziehung mit tätig sind. Die eugenischen Funktionen der Rechtsordnungen, im besondern der Strafrechtspflege kennen zu lernen, ist in von Hentig's Schrift eine gerade auch von dem Pädagogen dankbar zu begrüßende Gelegenheit geboten. Der Verfasser — über beste Sachkenntnis in diesen Gebieten schon durch seine Schrift „Strafrecht und Auslese", Berlin 1914, ausgewiesen — stellte seinem Vortrage das Sonderthema, die Orientierung des Strafrechtes im Sinne eines Ausleseprozesses auf den sozia-blen (zusammenlebensfähigen) Menschen hin zu zeigen und in den Einzelmaßnahmen der „Individualelimination" wie auch der „Sperrung der Keimbahn" zu schildern. Durch die Einstreuung vieler kulturpsychologisch sehr interessanter Beispiele aus der Rechtsgeschichte, die das große volkserzieherische Werk eugenischer Reformen als eine immer und überall hervortretende, oft überraschend zielbewußt vertretene Notwendigkeit beleuchten, gewinnt die Darstellung an Lebendigkeit und Überzeugungskraft.

Den Erzieher wird es besonders stark ansprechen, wie der juristische Fachmann von sich aus das große Bündnis aller im Volke wirkenden Mächte der Menschenformung und -führung betont, indem er am Schlusse (S. 62) anmerkt: „Schließlich darf Deutschland sich nicht dem Fetischismus vor der Allmacht des Gesetzes hingeben." „Die Rechtsordnung kann der Erziehung zum eugenischen Gedanken vorübergehend die Stütze ihrer starren Formen leihen; sie kann Erziehung nicht ersetzen." Mit einem Zitat alter Weisheit genialen nationalpolitisch-erzieherischen Verständnisses der Rechtsordnungen (Plutarch: Lykurg 13) wird dem Erzieher — mit dem Ton auf der besonderen erbpflegerischen Verantwortung — die Sendung zugesprochen: „Alles, was für das Wohl und die Moralität eines Staates bedeutungsvoll und wichtig sei, müsse in den Sitten und der ganzen Lebensführung der Bürger sein inneres tiefes Fundament haben, um unverrückt und fest zu bleiben. Dann besitze es in dem Willen ein stärkeres Band, als der äußere Zwang zu sein vermöge, und diesen Willen schaffe die Erziehung in dem Herzen der Jugend."

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Edward Westermarck, Ethical relativity. Kegan Paul, London 1932. XVI u. 301 S. 12/6 sh.

In diesem kurz vor seinem 70. Geburtstag erschienenen Bande legt Westermarck den abschließenden theoretischen Band zu seinen großen sozialethischen Werken über „Die menschliche Ehe" und „Die Entwicklung der sittlichen Ideen" vor. Westermarck ist Emotionalist und geht — wenn auch in scharfer Gegnerschaft ihnen selbst gegenüber — in ähnlicher Richtung wie die „Libido"- und „Behavior"-Psychologie. Alle unsere sittlichen Urteile gehen zurück auf „emotions", und nicht nur diese, sondern auch die sog. Normative Ethik. Es gibt keine objektive Sittlichkeit, sie ist in allen ihren Äußerungen subjektiv. Das Werk ist psychologisch und pädagogisch deshalb sehr beachtenswert, weil es diesen Emotionalismus, der revolutionierend für die ganze westliche Ethik gewesen ist, in diesem Band im Rahmen der gegenwärtigen psychologischen Interpretationsweise zu beweisen versucht.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Nik. Losskij, Freedom of will. Williams & Norgate, London 1932. 150 Seiten. 6 sh.

Diese jüngste Publikation des großen russischen Idealisten ist deshalb psychologisch von großem Interesse, weil in ihr in knappester Form jener „koordinative Intuitionalismus" zu finden ist, den sein Verfasser vertritt. (Losskijs „Grundlehren der Psychologie" sind bereits 1908 bei Barth auf deutsch erschienen.) Pädagogisch ist das Buch beachtenswert, da es das für Losskijs spezifische Geistes- und Gedankenführungsmethode, die sog. „gnoseologische", zentrale Problem der Freiheit demonstriert.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

Die Bedeutung der Erbkonstitution.

Grundfragen der pädagogischen Menschenkunde im Lichte der Zwillingsforschung.

(Schluß.)

Von Arthur Hoffmann.

B. Die Schulbahnen der Drillinge.

Die Tafel nach den Schulzeugnissen der Drillinge ist wegen der Kürze der Bahnen, die sich nur über vier Halbjahre erstrecken, weniger ergiebig. Aber zur Andeutung einiger Befunde reicht doch auch sie schon aus. Die fast vollständige Konkordanz in den Schaubildern der Gruppe A fällt zunächst auf. Der Blick, der die Darstellungen des Leistungsniveaus in den einzelnen Arbeitsgebieten verfolgt, erfaßt dann rasch, daß auch die Einordnung dieser Jungen nach deutlich hervortretender besserer oder leicht erkennbarer mäßigerer Ansprechbarkeit für gewisse schulische Anforderungen eine gleichmäßige ist: Im Zeichen- (11) und im Musikunterricht (12) kommen die Jungen sofort gut mit (während sonst ein zögernder Leistungseinsatz für sie typisch zu sein scheint) und halten in der guten Entwicklung durch. In der Rechtschreibung und im Rechnen (6 und 8) geht es auf allen drei Bahnen nur lahmer voran; je eine vereinzelte Erhebung zum „gut" fällt wieder zum Durchschnittsniveau zurück. Auffällig ist auch die Gleichläufigkeit in dem ersten vorwiegend sachkundlichen Fache (der Heimatkunde: 9), in das die Kinder eingeführt wor-

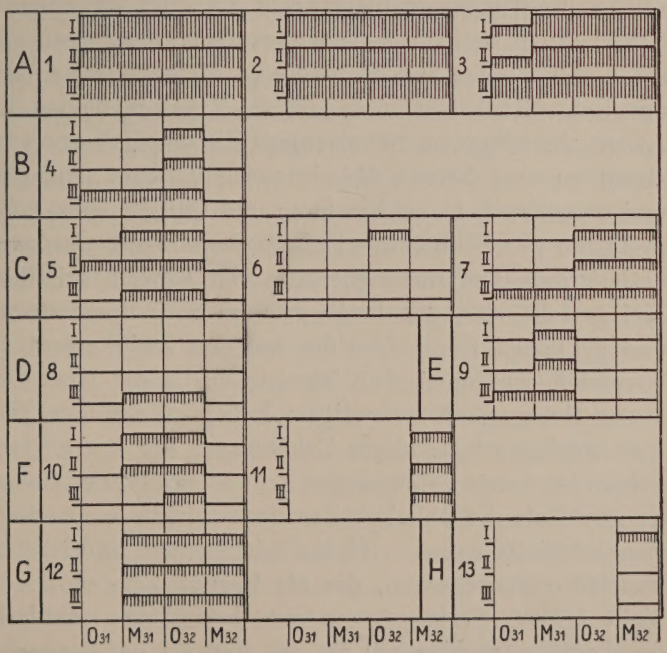


Abb. 3. Die Schulbahnen der Drillinge K (I), R (II) und H (III). — 1. Betragen; 2. Fleiß; 3. Ordnung; 4. Religionslehre; 5. Lesen; 6. Sprachlehre und Rechtschreibung; 7. Sprachlicher Ausdruck; 8. Rechnen; 9. Heimatkunde; 10. Schreiben; 11. Zeichnen; 12. Musik; 13. Turnen.

den sind: Nach besserem Ansatz sind alle drei auf die Note 3 zurückgegangen. Etwas deutlicher als in der vollständigen Drillingsgruppe prägt sich die genische Identität im Vergleich der Schulbahnen von (I) und (II) aus, unter Ausschaltung also von (III). Hier zeigt sich nicht weniger als sechsmal unter zehn Fällen völlige Konkordanz der Leistungslinien: bei 4, 7, 8, 9, 10 und 12 (von den zu kurzen Abschnitten bei 11 abgesehen).

Eine größere Zahl durchgehender Übereinstimmungen in den schulischen Verhaltensformen und Leistungsausweisen der erbgleichen Zwillinge, bzw. Drillinge hat aus den Tafeln der Schulbahnen abgelesen werden können. Die Grundformel der Zwillingsforschung gestattet von diesen Feststellungen aus den Schluß auf die vorwiegend erbliche Natur der den betreffenden Erscheinungen zugrunde liegenden seelischen Dispositionen. Die Zuverlässigkeit der einzelnen Beobachtungen ist dadurch gewährleistet, daß mit der durch die vorausgeschickte Methodenkritik geforderten Zurückhaltung nur solche Zeugnisangaben benutzt worden sind, die — eine gelegentliche „ungerechte" Bewertungsangleichung in der Beurteilung von erbgleichen Geschwistern zugegeben — doch trotz aller etwaigen Retusche ein hinreichendes Maß von Sachlichkeit deutlich erkennen ließen. Dahin gehören z. B. die konkordanten Bescheinigungen von eindeutig nach oben sich heraushebenden oder nach unten abfallenden Leistungsgebieten. Daß solche „Leistungsausschläge" und die entsprechenden Spiegelungen in den Schulbahnen sich nirgends widersprechen, ist doch ein Befund, der nicht arrangiert worden sein kann. Es ist nicht denkbar, daß um eines aus pädagogischer Rücksichtnahme auf das Zusammenleben der Partner gesuchten Ausgleichs willen im Schulzeugnis die deutlich unterdurchschnittliche Leistung an eine betont überdurchschnittliche „angeglichen" worden wäre und umgekehrt. Immerhin kann und soll der Ertrag der vorgelegten Interpretation der Schulbahnen nicht übersteigert werden. Es sei noch einmal betont, daß der Durcharbeitung von Einzelkasuistiken das bescheidenere Ziel gestellt war, die durch größere Serienforschungen schon gesicherten und geklärten Ergebnisse der auf den Zwillingsuntersuchungen sich aufbauenden erbbiologischen Theorie durch die Herbeischaffung neuer konkreter Belege „mit lebendigem Leben zu erfüllen",[25] und den Schulungswert solcher selbständiger Erhebungen für den Erzieher auszubeuten.

Man ist durch Erfahrungen bei vielen anderen Gelegenheiten längst daran gewöhnt, die üblichen Zensuren nur als eine schematisch vereinfachte Charakteristik neben z. Tl. tieferdringenden und lebendigeren anderen Auskünften einzuschätzen, die als Ergänzungs- und Kontrollbeobachtungen nicht fehlen dürfen, wenn eine intensivere schülerkundliche Aufnahme durchgeführt werden soll. So ist auch bei der Weiterführung der hier mitgeteilten Untersuchungen verfahren worden. Es lagen zunächst noch freie

[25] Luxenburger, Hans: Theoretische und praktische Bedeutung der Zwillingsforschung. Der Nervenarzt: Jg. 3 (1930) S. 395.

Gutachten der Lehrer vor, die aus längerem Umgange mit den Kindern näher vertraut waren. Daß solche freie Charakteristiken besser als die an ein festes Beurteilungsschema und an ein abstraktes Punktsystem gebundenen Berichte der Zeugnisse die wesentlichen Züge im Persönlichkeitsbilde herausheben, ist bekannt. Wenn nun der vergleichende Gesamtbefund solcher Darstellungen — wie in unsern Fällen — dahin lautet, daß die Partner in ihrer intellektuellen und charakterlichen Eigenart „außergewöhnlich übereinstimmten", so ist damit weiter die Annahme eines im ganzen identischen, in gleichförmigen Auswirkungen deutlich hervortretenden genischen Grundgefüges gestützt.

Konnte — wie im Falle der hier beschriebenen Zwillinge — der Untersuchungsleiter die freie Begutachtung nicht auf Grund längerer Beobachtung selber mit vertreten, sondern mußte er diese Charakteristik vom zuständigen Klassenleiter übernehmen, so erfordert es seine Verantwortung für den Einsatz jeder nur erreichbaren Klärung und Sicherung der Befunde, daß er sich doch so weit wie möglich Gelegenheiten zur eignen Erfassung der Wesenszüge dieser Kinder verschaffte. In dieser Absicht wurden von Hugo Kölling und einem jungen Mitarbeiter eine Reihe von Arbeitsproben mit den Zwillingsbrüdern durchgeführt. Die Bezeichnung „Arbeitsprobe" ist hier absichtlich an Stelle des herkömmlichen Ausdrucks „Tests" benutzt worden, um von vornherein anzudeuten, daß es bei diesen Beobachtungen weniger auf „Experimente" im strengen Sinne als auf das Miterleben bestimmter Arbeitseinstellungen und das Belauschen des Gesamtverhaltens in gewissen Leistungsanspannungen ankam. Mit isolierenden Funktionsanalysen zu Ermittlungen über die Erbkonstitution durchzustoßen, wird immer einen sehr umsichtig vorbereiteten Untersuchungseinsatz und eine lange, auch zeitlich weit ausgesponnene Erhebungsreihe erfordern. Darum soll hier aus den Protokollen über einige Serien von Gedächtnis-, Auffassungs- und Kombinationsübungen in erster Linie das verwendet werden, was bei diesen Arbeitsproben in bezug auf das typische Gesamtverhalten übereinstimmend sichtbar geworden ist. Die betreffenden Feststellungen gehen ganz mit den Angaben des Klassenlehrer-Gutachtens überein. Sie heben frisches Naturell, gute allgemeine Aufgeschlossenheit während der gemeinsamen Arbeit, aber gleichmäßige Hemmungen in der Ausdrucksformung hervor. Weitgehende Konkordanz decken auch die hier mit zu erwähnenden Prüfungen auf Widerstand gegen Suggestiv-Fragen auf. Wie aus der Tafel der Zeugnisangaben in den Feldern 16 und 17 zu entnehmen war, und wie auch aus einigen Hinweisen bei der Einschaltung der motorischen Komponente bei den Gedächtnisübungen wenigstens andeutungsweise hervorgetreten ist, hätte auch aus einer besonderen Untersuchung der Motorik der beiden Schüler ein Durchblick zur Erbkonstitution im Sinne der Grundformel der Zwillingsforschung erwartet werden können. Daß mit dem tastend aufgebauten Programm der Arbeitsproben der Pro-

blembereich des Anlagengrundgefüges angeschnitten wurde, trat kennzeichnenderweise da am deutlichsten in Erscheinung, wo einige in der zwillingspsychologischen Untersuchung schon bewährte, in ihrer größeren Tiefenwirkung bekannte Verfahrensweisen mit aufgegriffen wurden. Untersuchungen, die u. a. Bleuler und v. Verschuer[26] vorgelegt haben, gaben die Anregung, mit Hilfsmitteln der Rorschachschen Psychodiagnostik zu arbeiten. Dabei zeigte sich aber, daß dieses Verfahren in seiner eigentlichen Auswertung von nicht eingehend geübten Beobachtern kaum ausgebeutet werden kann; vor Gelegenheitsanwendungen dieses feinen Apparates muß gewarnt werden. Die Zurückhaltung der Beobachtungs-Niederschriften in der besonderen Ausdeutung von Rorschach-Befunden war also sachgerecht. Daß sie die Äußerungsbereitschaft der Jungen vor Klecksographien nur allgemein auszählend verfolgten, erwies sich als kluge Einschränkung. Die hierbei ermittelte Übereinstimmung der Brüder, die gleichmäßig oft Deutungen ganz schuldig blieben, bzw. nur Einzeldeutungen produzierten, mag — zumal dann aus der ganzen Klasse zum Vergleich die für die Kinder dieser Gruppe zu erwartenden Deutungsmöglichkeiten und der Grad einer durchschnittlichen Deutungsaufgelegtheit ermittelt wurden — als Hinweis auf ein identisches Anlagemoment beachtlich sein. Recht interessant, weil unter allen Einzelfeststellungen in bezug auf das Hauptthema am ergiebigsten, waren dann einige Ermittlungen über die teilinhaltliche Beachtung von Form und Farbe, die von den wertvollen Studien des Krohschen Forschungskreises[27] ihren Ausgang nahmen und an die bekannten Volkeltschen kinderpsychologischen Untersuchungen[28] sich mit anlehnten. Beide Partner zeigten bei jeder Variante der Befragung übereinstimmend Farbbevorzugung. Ihre Konkordanz in diesen Reaktionsformen, die Krohs Studie als sehr umweltfest, weil dem konstitutionell bedingten Persönlichkeitstypus eigentümlich erwiesen hat, fügte sich den anderen Beobachtungen gleichmäßiger Ausprägung der identischen Erbsubstanz im Erscheinungsbilde der eineiigen Zwillinge als ein weiterer Beleg ein.

Die Veröffentlichung des hier vorgelegten kurzen Berichtes über einen von der Zwillingsforschung angeregten Studiengang von Berufserziehern wird gerechtfertigt sein, wenn die in die zwillingsbio- und psychologischen Beobachtungen eingeschlossenen Schulungsmöglichkeiten gut sichtbar geworden sind. Es kommt im gegenwärtigen Augenblick einer Neuorientierung der pädagogischen Menschenkunde von der Erbbiologie aus sehr viel

[26] Bleuler; v. Verschuer: a. a. O.

[27] Kroh, Oswald: Methoden der experimentellen Typenforschung in ihrer Bedeutung für die menschliche Erblichkeitslehre. Zeitschrift für induktive Abstammungs- und Vererbungslehre: Bd. 54 (1930) S. 285—287.

[28] Volkelt, Hans: Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Jena 1926. S. 19ff. — Sehr interessantes Material auch in der Arbeit von demselben Verfasser: Die Gestaltungsspiele der Neuen Leipziger Spielgaben. Zeitschrift für pädagogische Psychologie: Jg. 33 (1932) Heft 12 (auch als Sonderdruck erschienen).

darauf an, daß die Einschätzung der Bedeutung der Erbkonstitution nicht nur eine theoretische Formel bleibe, sondern daß diese anthropologische Erkenntnis sich gerade auch für den Erzieher „mit dem lebendigen Leben" eigener unmittelbarer Erfahrungen erfülle. Er kann gewiß neben der Fülle seiner nächsten beruflichen Verantwortungen nicht noch die Aufgabe schwieriger und umfangreicher Untersuchungen mit übernehmen; diese bleiben eine Angelegenheit der Fachforschung. Aber im Felde der Zwillingskasuistik darf er sich — auf der Grundlage der statistisch schon breit unterbauten und gesicherten Erkenntnisse — mitforschend betätigen. Die Versenkung in die reizvoll eigenartige Situation von erbgleichen Zwillingsgeschwistern, denen zu begegnen nach der Häufigkeit des Vorkommens von Zwillingen[29] oft genug Gelegenheit geboten sein wird, verspricht als wertvollen Ertrag einen ungemein lebendigen Eindruck von der Reichweite und der Wirkungsbeständigkeit eines erblichen Anlagengrundgefüges. Gerade bei diesen auch für die Erziehungswissenschaft und die praktische Menschenführung so bedeutsamen grundlegenden Einsichten ist es wichtig, öfter einem Sachverhalt unmittelbar gegenübergestanden zu haben, der das sonst meist nur schwierig erkennbare Gefüge der Erbbedingungen einmal in offen und zwingend zu Tage liegender Erscheinung zeigt. Derartige lebendige eigene Erfahrungen darüber, daß „die tiefer verankerten Grundzüge des Wesens genotypisch bedingt sind", und daß „die modifikatorischen Beeinflussungsmöglichkeiten" der Umwelt eigentlich nur „die Gestaltung des Oberflächenbildes"[30] bewirken können, öffnen auch am wirksamsten den Blick für den Ernst der pädagogischen Folgerungen, die von solchen Erkenntnissen aus entwickelt werden müssen, und die unter dem Antriebe der gegenwärtigen volkspädagogischen Bewegung ja gerade auch jetzt im Dienste der rassenhygienischen Lebensschulung durchzuführen sind.

[29] Poll, Heinrich: a. a. O., S. 427f. erwähnt eine Zählung in Hamburger Schulen. Unter 24122 Schülern sind 147 Zwillingspaare (0,6 ± 0,05%), darunter 104 gleichgeschlechtige und 43 Pärchen festgestellt worden. — Lange, Johannes: a. a. O., S. 12: „Auf etwa 80 Geburten trifft eine Zwillingsgeburt. Dazu sterben etwa 40% der Zwillinge, viel mehr als andere Kinder, infolge ihrer Schwächlichkeit in den ersten Lebensjahren." S. 17: „Man darf wohl im allgemeinen rechnen, daß unter Erwachsenen jeder 50. bis 60. Mensch ein Zwilling ist." — Boege, Hermann: Menschliche Erblehre. In: Erblehre — Erbpflege. Berlin 1933. S. 21: „Aus statistischen Angaben läßt sich ermitteln, daß etwa jedes vierte Zwillingspaar eineiig ist, wonach also auf 300 bis 350 Geburten einmal die Geburt von eineiigen Zwillingen anzusetzen wäre."

[30] Lottig, Heinrich: a. a. O., S. 53.

* *
*

Untersuchungen über das Verhältnis zwischen Stiefmutter und Stiefkind.

Von Gerhardt Neumann.

In allen Wissenschaften, in deren Bereich das Problem der Stiefmutter hineinreicht, also vor allem in der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und im Jugendrecht, ist die Stiefmutter bisher sehr stiefmütterlich behandelt worden. Diese Vernachlässigung läßt sich daraus begreifen, daß die Problematik des Stiefmuttermilieus nach außen hin nur verhältnismäßig selten sichtbar wird, etwa wenn besonders schwere Fälle von Mißhandlungen durch eine Stiefmutter der Öffentlichkeit bekannt werden. Eine genauere Untersuchung des Problems zeigt jedoch, daß es nicht unwichtig ist, sich mit diesen Dingen zu beschäftigen.

Die einzige Veröffentlichung über das Problem der Stiefmutter, die mir bekannt geworden ist, stammt aus dem Psychologischen Institut von William Stern in Hamburg, eine Arbeit von Hanna Kühn mit dem Titel: „Psychologische Untersuchungen über das Stiefmutterproblem".[1] Diese Arbeit hat als besonderes Ziel, den Zusammenhang zwischen dem Stiefmuttermilieu und der Verwahrlosung der aus solchen Kreisen kommenden Kinder aufzuzeigen. Die Untersuchungen sind daher hauptsächlich an Stiefkindern gemacht, die infolge von Mißhelligkeiten aus der Familie herausgenommen und in einer Anstalt untergebracht werden mußten. So wichtig eine solche Analyse auch sein mag, so ist ihr Wert doch erkenntnismäßig relativ gering, weil sie nur einen sehr kleinen Teil von Stiefkindern erfaßt, und zwar nur die pathologischen Fälle, die Kinder, die infolge hier nicht näher zu erläuternder Umstände nicht in der Lage sind, sich nach dem Tode ihrer Mutter in eine neue Situation hineinzufinden. Es ist darum eine Aufgabe der Soziologie, die alltäglichen normalen Erscheinungen zu erfassen.

Im ersten Teil ihrer Arbeit hat Hanna Kühn allerdings versucht, auch an diese Aufgabe heranzugehen. Doch glaube ich, daß dieser Versuch nicht als restlos geglückt bezeichnet werden kann. Die Autorin hat nach ihrer Angabe etwa 500 Kinder über die Stiefmutter befragt. Das Alter dieser Kinder schwankt zwischen 6 und 16 Jahren. Es ist aber unmöglich, aus einer Sammlung von Aussprüchen all dieser Altersklassen ein zutreffendes Bild über die Ansichten der Jugend über die Stiefmutter zu gewinnen. Ich habe bei meinen Untersuchungen mich einzig auf die erste Klasse beschränkt, und nur wo keine erste Klasse vorhanden war, die zweite Klasse befragt. Auf diese Weise gelang es, die Meinung der 14jährigen Kinder (zu denen sich nur ein ganz geringer Prozentsatz von 15- und 13jährigen gesellt) an einer möglichst großen Zahl nachzuprüfen. Diese Untersuchungen wurden an sämtlichen Volksschulen Charlottenburgs unternommen.

In der Kühnschen Arbeit wird betont, daß Wert darauf gelegt wurde, schriftliche Äußerungen von den Kindern zu erhalten. Ich habe das gleiche Prinzip verfolgt und die Kinder Aufsätze über das Thema „Die Stiefmutter" anfertigen lassen. Es wird nicht deutlich, ob Kühn bei der Stellung des Themas in der Klasse zugegen war; ich habe diese psychologische Belastung der Kinder streng vermieden und dem ständigen Lehrer überlassen, die Aufgabe zu stellen.

[1] Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 45; 1929.

Das Prinzip war stets: die Kinder zu überraschen, um möglichst spontane und unmittelbare, durch keinerlei vorhergehende Erörterungen getrübte Mitteilungen zu bekommen. Diese Methode hat sich in der Praxis durchaus bewährt; nur in wenigen Fällen ist es vorgekommen, daß die Kinder nichts aussagen konnten oder wollten.[1] Hanna Kühn schreibt, daß den Kindern gesagt wurde, sie sollten nicht phantasieren, sondern sagen, was sie sich unter einer Stiefmutter vorstellten. Soll das ein Gegensatz sein? Ich habe den Kindern sagen lassen, sie sollten nicht phantasieren, sondern schreiben, was sie über die Stiefmutter tatsächlich wüßten; und zwar sollten diejenigen, die eine Stiefmutter hätten, über ihr Verhältnis zur Stiefmutter schreiben, und die anderen sollten mitteilen, was sie in ihrem Verwandten- und Freundeskreis selbst beobachtet oder erfahren hätten. Tatsächlich ist auch nur ganz wenig von den Kindern phantasiert worden, die Mehrzahl hat versucht, durch Beibringung positiven Materials die eigene Meinung zu erhärten.

Eine Statistik über die Zahl der Stiefmutterfamilien scheint nicht zu existieren. Hanna Kühn gibt nach ihren Erfahrungen an, daß 2—3 % aller Kinder eine Stiefmutter haben. Bei meinen Nachforschungen hat sich ein wesentlich anderes Resultat ergeben. Unter den insgesamt 489 Kindern, von denen ich eine Niederschrift über die Stiefmutter erhielt, befanden sich 30 Stiefkinder; das sind 6,1 %. Auch gesondert nach den Geschlechtern ist dieser Prozentsatz konstant. Unter 260 Knaben waren 16 Stiefkinder, also 6,2 %; und unter 229 Mädchen waren 14 Stiefkinder = 6,1 %. Man wird angesichts der Tatsache, daß diese Ergebnisse aus allen Charlottenburger Schulen zusammengetragen wurden, annehmen dürfen, daß der Satz von 6 % zum mindesten für den Berliner Stadtteil Charlottenburg eine gewisse Gültigkeit hat. Eingehendere statistische Erhebungen könnten aber erst Klarheit darüber verschaffen, wie groß in Wirklichkeit die Zahl der Stiefmutterfamilien ist.

Unter den 260 Knaben befanden sich, wie bereits erwähnt, 16 Stiefsöhne. Bei der Durcharbeitung der Äußerungen dieser Schüler ergeben sich eine Reihe von Gesichtspunkten, die das Verhältnis zur Stiefmutter charakterisieren. All diese Äußerungen lassen sich im wesentlichen unter zwei Hauptkategorien zusammenfassen: A. ungünstiges Verhältnis zur Stiefmutter; B. gutes Verhältnis zur Stiefmutter. Als eine dritte Kategorie C könnte man die wenigen nehmen, die sich nur unbestimmt oder unpersönlich äußern.

Zur Kategorie A gehören folgende Aussagen:

1. Strengerer Ton im Hause;
2. weniger persönlicher Kontakt;
3. Stiefmutter gereizt und heftig;
4. Vater indifferent;
5. Folgsamkeit aus Furcht;
6. schlechte Behandlung, Schläge usw.;
7. Bevorzugung eigener Kinder;
8. unangenehme Arbeiten;
9. ältere Kinder haben die Familie bereits verlassen.

Unter den 16 Kindern haben 8 eine Aussage in dieser Richtung gemacht. Hören wir nun, wie die Kinder die Veränderung ihres Milieus nach dem Tode der richtigen Mutter empfinden. Folgender Aufsatz ist außerordentlich charakteristisch; wir lassen ihn vollständig folgen, obwohl einzelne Stellen daraus auch noch später zitiert werden müssen:

[1] Interessanterweise waren es nur Nichtstiefkinder, die eine Äußerung ablehnten; die Stiefkinder haben sich ausnahmslos beteiligt.

„Ich habe eine Stiefmutter. Meine richtige Mutter habe ich im März 1927 verloren. Ungefähr ein Jahr später hat mein Vater wieder geheiratet. Erst war meine Mutter ganz freundlich zu mir. Aber es ist doch besser, wenn man seine richtige Mutter hat. Hatte ich etwas Unrechtes getan, so wurde ich jetzt ausgeschimpft, während ich früher eine Ermahnung erhalten hatte. Aber trotzdem muß ich sagen, ich habe noch eine ziemlich gute Mutter erhalten. Als meine Mutter starb, war ich 9 Jahre alt. Sie ist manchmal ziemlich strenge, aber es muß sein. Meine richtige Mutter ist öfter mit mir spazieren gegangen, jetzt nicht mehr. Meine jetzige Mutter geht aber nur Sonntags mit mir spazieren, wenn mein Vater dabei ist. Den einen Abend war ich zu spät obengegangen, dafür erhielt ich kein Abendbrot. Meine Schwester hingegen erhielt alles, wenn mein Vater nicht teilen würde. Sonnabend bringt mein Vater von Bolle immer etwas mit. Solange mein Vater da ist, bekomme ich immer die Hälfte. Am Montag aber, wenn ich sage: ‚Gib mir bitte ein Stück Schokolade', dann erhalte ich keine. Sag ichs meinem Vater, der hört gar nicht danach hin."

Dieser Aufsatz spiegelt die Stimmung eines jungen Menschen wieder, der innerlich durchaus bereit ist, sich den neuen Verhältnissen im Hause anzupassen, der aber scheinbar bei seinen Bemühungen auf keine Gegenliebe stößt. Auffallend ist die Unausgeglichenheit der Stimmung, er möchte sich immer wieder klarmachen, daß seine Stiefmutter eigentlich doch ganz gut ist; oder wenn er sachlich und wehmütig zugleich konstatiert, daß sie ziemlich strenge ist, so sucht er sich mit diesem Tatbestand abzufinden mit der Überlegung: „aber es muß sein". Das Anlehnungsbedürfnis des Jungen, das sich etwa in dem Wunsche, mit der Mutter spazieren gehen zu können, kund gibt, wird nicht befriedigt; er wird seelisch völlig auf sich selbst verwiesen.

Über den strengeren Ton im Hause schreibt ein anderer Schüler:

„Ich habe es sehr gut bei ihr, aber manchmal kann sie sehr streng sein. Wenn sie noch eigene Kinder hätte, so würde es noch schlimmer sein. Meine Schwester hat es nicht leicht bei ihr. Früher hat sie viel geweint, wenn sie schlecht behandelt wurde . . . Sie muß pünktlich nach Hause kommen; wenn sie eine Minute zu spät kommt, so bekommt sie gleich einen Anranzer."

Über den geringen persönlichen Kontakt mit der Stiefmutter findet man naturgemäß keine direkten Aussagen, sondern die Tatsache kann nur aus dem Gesamtinhalt und dem, was zwischen den Zeilen steht, erschlossen werden. Sie geht hervor aus der Kühle und Unbeteiligtheit, mit der die Kinder von der Stiefmutter reden, und aus der Sachlichkeit, mit der sie über häusliche Vorkommnisse berichten.

Deutlicher werden die Kinder, wenn sie von der Gereiztheit und Heftigkeit der Stiefmutter berichten; nur ein Beispiel:

„Oft kann sie ganz nett und gutherzig sein, und wenn diese Zeit da ist, dann freue ich mich immer. Aber das geschieht nicht oft, denn meistens ist sie grob und verflucht mich. Ich muß immer alles Folge leisten, was sie mir sagt, sonst gibt es Hiebe . . . Ich werde oft wegen jeder Kleinigkeit geschlagen."

An der Wahrheit dieser Aussage besteht nach Ansicht des Lehrers kein Zweifel.

Der Vater scheint in der Stiefmutterfamilie eine wenig aktive Rolle zu spielen. Die Klagen, daß er dem Treiben seiner zweiten Frau willenlos zuschaue, sind außerordentlich häufig. Der Vater, so nehmen die mit ihrer Stiefmutter schlecht stehenden Kinder an, müßte doch eigentlich auf der Seite seines echten Kindes stehen und darauf achten, daß ihm keine Ungerechtigkeiten widerfahren. Tat-

sächlich jedoch beugen sich sehr viele Männer den Erziehungsmaßnahmen ihrer zweiten Frau, ohne innerlich von der Richtigkeit überzeugt zu sein, lediglich aus dem Wunsche heraus, den Frieden des Hauses nicht zu gefährden. Über diesem Wunsch des Vaters nach Ruhe und dem Wunsch der Stiefmutter, ihren Willen bei den Kindern durchzusetzen, wird meist das Kind völlig vergessen.

„Mein Vater kann dagegen nie etwas einwenden, sonst gibt es immer Zank."

schreibt ein 14jähriger Junge; auch an den Schluß des früher zitierten Aufsatzes sei erinnert:

„Sag ichs meinem Vater, der hört gar nicht danach hin."

Während das Kind so im Kampfe mit der Stiefmutter steht, fehlt ihm jeder Bundesgenosse, vor allem sein Vater als der natürliche Verbündete. Das Kind kann aus eigener Kraft sich nicht durchsetzen und ist darum gezwungen, sich zu fügen — wenigstens scheinbar sich zu fügen. Es sucht instinktiv einen gewissen Ausgleich mit der Stiefmutter herbeizuführen, indem es ihr sklavischen Gehorsam leistet und sich keiner Anordnung zu widersetzen wagt. Es entsteht die Folgsamkeit aus Furcht, die in Wahrheit nur einen starken inneren Trotz verdeckt, der häufig in oder kurz nach den Pubertätsjahren bis zur asozialen Einstellung anschwellen kann. Ein Schüler gibt seinen notgedrungenen Gehorsam freimütig zu:

„Ich mache natürlich alles, was sie mir befiehlt, denn ich kann es ja nicht anders . . . Ich kann dagegen nichts einwenden, sonst werde ich gekniffen und geschlagen."

Die schlechte Behandlung kann eine Ursache der Folgsamkeit aus Furcht sein; sie kann aber ebenso die Folge dieses Gehorsams sein, indem die Stiefmutter durch die Unterwürfigkeit des Kindes in dem Gefühl bestärkt wird, Recht zu haben, und daher immer von neuem den Wunsch spürt, über den Willen des Kindes zu triumphieren. So wird aus ursprünglich vielleicht durchaus notwendigen Erziehungsmaßnahmen oftmals kleinliche Schikane. So berichtet ein Schüler, daß er gerne seinen Bruder besuchen gehe:

„Aber auch dagegen hat meine Stiefmutter wieder etwas einzuwenden und verbietet mir auch diesen Spaß."

Einen aufschlußreichen Beitrag zu diesem Kapitel der schlechten Behandlung bietet die ungeschminkte Darstellung eines — nach seinem Aufsatz zu urteilen — geistig wohl nicht sehr lebendigen Schülers, dessen Zeilen wir in unveränderter Form wiedergeben:

„Als meine Mutter starb, heiratete mein Vater eine andere Frau. Sie ist manchmal sehr gut. Meistens ist sie launenhaft. Sie zieht das Kind von ihr vor. Ich kriege meistenteils die Schuld in meine Schuhe geschoben. Mein Bruder braucht nichts tuhen. Ich muß abwaschen, ausfegen und vieles mehr. Aber meinen Bruder nennt sie fleizig. Einmal riß ich mir meine Turnhose ausverzehen entzwei. Mein Bruder dagegen das Turnhemde. Er brauch zum Ringen keins. Ich brauch aber meine Hose. Das Turnhemde näht sie am selben Tag. Meine Hose liegt heut noch so da wie damals. Wenn mein Vater nicht wär, wer ich schon soviel wie nichts. Leider meine Mutter sieht das nicht mehr. Sie schimpfte schon damals auf meine Tante. Meine Stiefmutter ist eigendlich meine Tante. Hauhen tut sie mich selten. Sie weis nämlich genau, ich erzähle alles meinem Vater. Einmal fing mein Bruder mir ohne jeden Grund zu hauen an. Ich schlag ihn auf die Finger. Er ist in Ringer drin. Er fing mit mir zu ringen. Dann boxt er. Ich schlage ihn kräftig auf die Nase. Diese blutet. Jetzt fängt er an einen

fürchterlich Lärm zu schlagen. Mein Vater sah zu. Ohne jedoch ihn zu sehen. Meine Mutter kommt hinzu. Ich bekomme eine Backfeife. Der Kronprinz schreit laut auf. Meine Mutter dreht sich um. Sie sieht, wie mein Vater den Bruder auch eine giebt. Mein Vater sagt: „Ich habe gesehen, wie dein Kronsohn angefangen hat." Ich mußte 14 Tage meine Mutter ausbiegen. Sonst hät ich eine gefeuert bekommen. Jetzt ist der Winter da. Die Eisbahnen werden eröffnet. Mein Bruder nimmt auf meiner Mutter geheiß meine Schlittschuh und geht Schlittschuhfahren. Er kann nicht fahren. Darf aber gehen. Ich kann fahren. Darf aber nicht gehen. Sie sagt immer: Hast du Geld?"

Eng verbunden mit der schlechten Behandlung ist die Bevorzugung der eigenen Kinder der Stiefmutter, eine Tatsache, die ja auch in dem vorstehenden Aufsatz deutlich zum Ausdruck gelangt. Vielleicht wird es der Stiefmutter gar nicht deutlich bewußt, daß sie ihre eigenen Kinder besser behandelt, das Stiefkind aber fühlt es lebhaft.

„Ihre Söhne werden natürlich bevorzugt und gelobt. Sie kriegen immer das Bessere und mir selber geben sie immer das Schlechtere",

bekennt ein Knabe, und ein anderer weiß aus seiner Erfahrung folgendes mitzuteilen:

„Meine Stiefmutter brachte selber einen 18 jährigen Sohn mit in die Ehe, welcher bei Pflegeeltern seit seiner Geburt ist, und meine Stiefmutter zweimal in der Woche besucht. Er bekommt dann hinter meinem Rücken allerlei Sachen zugeteilt. Ich halte mich mit ihm in brüderlicher Verbindung."

Mit der geringen Achtung und Liebe, die dem Stiefkind entgegengebracht wird, hängt es auch zusammen, wenn ihm allerlei Arbeiten aufgebürdet werden, die das Kind als unangenehm oder gar herabsetzend empfindet — ob mit Recht oder Unrecht, ist eine andere Frage. Ein Schüler, Sohn eines Kaufmanns, gibt seine Erfahrungen in dieser Beziehung wieder, indem er sie schamhaft in ein anderes Milieu verlegt:

„Wenn die Stiefmutter sogar eine Portierstelle hat, so müssen die Kinder Treppen wischen, Staub fegen und alles solche niedrigen Arbeiten ausführen. Aber ihre eigenen können fröhlich leben und brauchen nicht die schlechten Arbeiten ausführen. Die eigenen Kinder können ins Kino gehen und die anderen Kinder müssen zu Hause sitzen. Im Winter, wenn Schnee liegt, müssen die Stiefkinder den Schnee wegfegen. Sie bekommen auch kein Geld, sich einmal etwas zu kaufen. Im großen und ganzen werden die eigenen Kinder bevorzugt."

Daß unter solchen Umständen die Kinder sich nicht im Hause heimisch fühlen und, sobald es ihnen praktisch möglich ist, die Familie verlassen, ist verständlich. So wird in einer Niederschrift erzählt:

„Auch habe ich noch meinen Bruder, aber er wollte nicht bei einer Stiefmutter wohnen und zog deshalb zu seiner Tante hin."

Es braucht nicht besonders darauf hingewiesen zu werden, daß diese Situation für einen schwachen und haltlosen Menschen zum Verhängnis werden kann, und daß in der seelischen Einsamkeit, in die oftmals die Stiefkinder durch die unverständige Stiefmutter hineingetrieben werden, Verbrechernaturen reifen können. Auf die Gefahren, die in dieser Hinsicht aus der Stiefmuttersituation für den jungen Menschen erwachsen können, hat Hanna Kühn in ihrer Arbeit ausführlich hingewiesen und auch dafür viele Beispiele beigebracht. Die Gefahr

darf aber auch nicht überschätzt werden, denn die Mehrzahl der Menschen ist seelisch stark genug, die unglücklichen Familienverhältnisse zu überwinden und durch das Hineinwachsen in einen eigenen Pflichtenkreis ihr Leben in normale Bahnen zu lenken und selbst besser zu machen, was an ihnen falsch gemacht wurde.

Die Kategorie B (gutes Verhältnis zur Stiefmutter) ist zahlenmäßig geringer vertreten; unter den 16 Knaben fanden sich sechs, die zu dieser Gruppe gehörten. Zwei Gesichtspunkte treten in dieser Kategorie hervor:

1. Stiefmutter besser als die erste Mutter;
2. Stiefmutter gleichwertig.

Ein Schüler schreibt:

„Meine zweite Mutter ist besser zu uns als meine erste Mutter war, sie denkt immer zuerst an uns und dann erst an sich selbst."

Eine sehr eindrucksvolle Schilderung zum ersten Punkte liefert ein Schüler, dessen Aufsatz ungekürzt und unverbessert hier folge:

„Meine jetzige Mutter ist eine Stiefmutter. Sie ist mir lieber als eine Mutter. Meine richtige Mutter war ein sehr verschwenderisches Geschöpf. Meine Stiefmutter lernte ich jetzt erst schätzen. Sie hat in unser Heim erst Fröhlichkeit gebracht. Meine beiden Schwestern hat sie eine richtige Erziehung gegeben. Meine Großmutter schimpft noch heute auf sie. Aber sie kehrt sich nicht daran und läßt sie ruhig schimpfen. Meine Stiefmutter sagt: „Wenn sie genug geschimpft hat, dann hört das schimpfen auf." Aber meine Großmutter hat eine seltsame Ausdauer darin. Wo ich noch kleiner war, da haben die großen Jungends auf eine Stiefmutter geschimpft. Ein Junge wollte gerne Schlittschuhlaufen gehen, aber seine Stiefmutter ließ ihn nicht gehen. Zuerst hatte ich sehr große Angst vor einer Stiefmutter. Überall, wo ich sie auch sah, verkroch ich mich. Aber die Zeit kam, wo ich sie erst richtig zu schätzen wußte. Alle Wünsche, die ich hatte, wurde von ihr erfüllt. Sie rackerte sich ab, um die Wünsche ihrer Stiefkinder nachzugeben. Weil sie nun mir etwas mehr kaufte als meinen anderen Geschwistern, schimpfte meine Großmutter. Mein Vater, der nun schon drei Jahre arbeitslos ist, weiß nicht, wo er das Geld zu der ernährung hernehmen soll, wollte verzweifeln. Aber da war meine Stiefmutter noch da, die die Last auf ihren Schultern nahm. Sie trägt Zeitungen aus, wobei wir sie natürlich helfen. Fünf (?) Jahre sind nun verflossen, und die Zeitungen tragen wir jetzt noch immer aus."

In den angeführten Fällen hat sich also die Stiefmutter so gut in die Familie eingelebt, daß den Kindern die neue Mutter besser vorkommt als die richtige Mutter, wobei es keineswegs feststeht, ob wirklich die erste Mutter in einem weniger guten Verhältnis zu ihren Kindern stand. Jedenfalls verstehen es die Mütter in unseren Beispielen, die Kinder vorzüglich zu behandeln, und besonders im zweiten Falle scheint die Tapferkeit, mit der die Stiefmutter den Kampf ums Dasein aufgenommen hat, großen Eindruck auf den Jungen gemacht zu haben. Die gemeinsame Not hat hier zum gemeinsamen Verstehen geführt.

Von vielen Kindern wird die Stiefmutter als gleichwertig empfunden. Ein Knabe illustriert das daran, wie seine Stiefmutter ihn in schwerer Krankheit gepflegt hat:

„Wenn man irgendwo sagt, man habe eine Stiefmutter, so denken sie immer, man hat es schlecht bei seiner Stiefmutter. Dies ist bei mir aber nicht der Fall. Einmal mußte ich schwerkrank das Bett hüten ... Da hat sie bis um Mitternacht an meinem Bett gesessen und hat mich gehegt und gepflegt, bis ich wieder gesund war. Weil meine erste Mutter

gestorben und mein Vater draußen im Felde war, brachte man mich auf ein Waisenhaus. Als mein Vater dann 1922 heiratete, holte meine Stiefmutter mich aus dem Waisenhaus, was ich ihr immer wieder zu verdanken habe."

Nicht weniger aufschlußreich in dieser Hinsicht ist der Aufsatz eines anderen Jungen:

„Man hört viel Schlechtes von der Stiefmutter erzählen. Als ich mit meinem Freunde darüber sprach, daß ich eine Stiefmutter bekäme, sprach er: „Mensch, wenn ich eine bekäme, ich würde die mit meinen Brüdern aus dem Hause jagen." Ja, ich dachte ebenso. Doch ich merkte, daß man schwer ohne Mutter auskommen kann. Als es wirklich so weit war, war ich froh, daß ich überhaupt jemand hatte, der sich um mich sorgte. Da kam der Muttertag. Ich war der Meinung, daß man der Stiefmutter kein Geschenk machen brauchte. Da kam etwas, was mich abstieß. Meine Stiefmutter sagte: „Dann mußt du zu der alten Mama gehen und dir von ihr die Sachen flicken lassen." Ich wußte nicht, daß sie mein störrisches Wesen schon lange aufgeregt hatte. Da kam Familienzuwachs. In der Nachbarschaft und im Bekanntenkreise redete man davon, daß wir es jetzt noch schlechter — wir waren zwei Kinder — haben werden. Doch das Gegenteil trat ein."

Es bedarf offenbar häufig eines kräftigen Anstoßes von außen, um das Verhältnis zwischen Stiefmutter und Kindern inniger zu gestalten. Da sie keine Blutsbande verbinden, so muß ein gemeinsames Erlebnis eintreten, das beide Parteien zusammenbringt. Da nun aber sehr viele Menschen nicht die Fähigkeit haben, Erlebnisse auf sich wirken zu lassen und für ihr Leben fruchtbar zu machen, so ist es erklärlich, daß in vielen Stiefmutterfamilien der Zusammenschluß zwischen der neuen Mutter und den Kindern ausbleibt. Nicht an Erlebnissen fehlt es, sondern an der Kraft zu erleben. —

Zwei Schüler schließlich gehören in die Kategorie C, in der wir unpersönliche Äußerungen erhalten haben. Es handelt sich um einen 15- und einen 16jährigen Jungen einer Aufbauklasse. Beide philosophieren über die Stellung der Stiefmutter in der Familie, ihr Verhältnis zu den Kindern, und einer macht sich auch Gedanken darüber, in welchem Alter es für Kinder am besten wäre, eine Stiefmutter zu erhalten. (Er entscheidet sich für das Alter zwischen 3 und 5 Jahren.) Da beide außerordentlich kühl von der Stiefmutter sprechen, möchte ich glauben, daß aus dieser Haltung auf ein sehr loses Verhältnis zur eigenen Stiefmutter zu schließen ist. Die unpersönliche Art der Mitteilung ist wohl daraus zu erklären, daß gerade in diesem Alter eine starke Scheu einsetzt, persönliche Dinge Fremden mitzuteilen.

Unter den Äußerungen der 14 Mädchen, die eine Stiefmutter haben, ergeben sich keine wesentlich anderen Gesichtspunkte. Auch hier behalten wir unsere drei Kategorien bei. In der Kategorie A ergab sich folgende Aufteilung:

1. Keine Fühlung;
2. innerlich unbeteiligte Liebe zur Stiefmutter;
3. kann nicht „Mutter" sagen;
4. unpersönlich ablehnend.

Wenn man diese Beweggründe mit denen der Kategorie A unter den Knaben vergleicht, so zeigt sich, daß sie zwar viel stärker weiblich ausgeprägt und mehr Gefühls- als Verstandesgründe sind, daß sie aber in der Sache selbst nichts Neues sagen. Wir können uns darum auf wenige Beispiele beschränken.

Unter den Mädchen, die keine Fühlung mit der Stiefmutter haben, schreibt eines:

„Sie ist bis heute noch sehr gut zu mir. Nur einige andere Ansichten hat meine Stiefmutter. Auch finde ich nicht schön, daß sie mir vorhält, ob ich es früher auch so gut gehabt hätte; auch darf ich nicht, wenn meine Stiefmutter dabei ist, was von meiner Mutter erzählen. Das kränkt mich und meine Brüder. Ich darf auch nicht viel auf die Straße, sondern muß viel im Haushalt helfen."

Eine andere schreibt:

„Das Verhältnis zwischen Stiefmutter und Kind beruht meistens auf Gegenseitigkeit. Es kann sein, daß man sich im Äußeren liebenswürdig und freundlich zeigt, aber im Innern bleibt man sich einander fremd ... In den meisten Fällen behandelt die Stiefmutter die Kinder ungerecht und straft sie zu streng; denn sie versteht ja die Seele des Kindes nicht ... Eine Stiefmutter kann nie so gut sein wie eine richtige Mutter."

Mehr noch als die Knaben vermissen die Mädchen die Liebe und die Zärtlichkeit der echten Mutter. Sehr deutlich wird dies in folgenden Worten gesagt:

„Wenn ich mal was falsch mache, schimpft sie mich aus. Mache ich aber was gut, so höre ich nie ein Lob. Das findet sie als selbstverständlich. Aber ich möchte so gerne auch mal gelobt werden."

Die innerlich unbeteiligte Liebe eines Mädchens zur Stiefmutter äußert sich in folgender Mitteilung:

„Diese Frau, die ich Mutter nenne, ist eine liebe gütige Frau, aber wohl zu jung, um mir eine Mutter zu sein. Sie heiterte mich auf und ich gewann sie lieb. Aber es ist doch wohl nicht die echte Mutterliebe."

Im Gegensatz zu diesem Mädchen bekommt es eine andere nicht fertig, die Stiefmutter „Mutter" zu nennen; sie sagt dazu:

„Die Stiefmütter haben es gar nicht leicht. Sie kommen oft mit bestem Willen in das Haus, wo sie Mutterstelle vertreten. Aber die Kinder können das Wort „Mutter" nicht über die Lippen bringen. Ganz genau so geht es mir. Ich habe meine Stiefmutter nun schon 3 Jahre und habe nur ganz selten, vielleicht fünfmal Mutter zu ihr gesagt. Dadurch entsteht natürlich kein richtiges Verhältnis, welches zwischen Mutter und Tochter herrschen soll. Aber meine Stiefmutter hätte gleich von Anfang an lieb zu mir sein sollen; denn ich hatte meine richtige Mutter kaum erst ein halbes Jahr verloren, als mein Vater wieder heiratete. Ich habe nämlich noch zwei jüngere Brüder. Die sagen ja Mutter, aber meine Stiefmutter ist auch nicht besser zu ihnen als zu mir. Ich bin oft sehr traurig darüber; denn meine kleinen Brüder tun mir leid. Was können sie schließlich dafür?"

Unter den männlichen Stiefkindern ist dieses Problem niemals aufgetaucht. Ob das ein Zufall ist oder eher in der männlichen Wesensart begründet liegt, mag dahingestellt bleiben.

Unpersönlich-ablehnend sind drei Mädchen, aus deren Aufsätzen wir charakteristische Sätze wiedergeben:

„Eine Stiefmutter traut das Kind manchmal gar nicht richtig zu erziehen, sie trägt immer den Gedanken, es ist nicht ihr Eigen."

„Manche Stiefmütter lassen sich nichts merken, daß ‚wenn sie Kinder haben, die nicht ihre eigenen sind, sie diese verachten. Die meisten haben auch die anderen Kinder, die dann ihr Eigen werden, lieb."

„In den meisten Fällen können die Kinder ihre neue Stiefmutter nicht gut leiden. Es

kommt daher, daß sie ihnen zuerst mit Mißtrauen begegnen. Die Stiefmütter müssen sich erst die Hochachtung bei den Kindern durch liebe Taten erwerben. Dann kommt die Liebe von selbst."

Das Verhältnis zur Stiefmutter ist bei diesen Mädchen zweifellos nicht sehr eng.

Sechs Mädchen geben ein gutes Verhältnis zur Stiefmutter an (Kategorie B). Hier herrscht allgemein die Ansicht, daß die Stiefmutter mit der ersten Mutter gleichwertig sei, während bei den Knaben in einzelnen Fällen noch betont wurde, daß sie besser als die richtige Mutter sei. Ein Mädchen ist der Ansicht, daß sie deshalb gut mit der zweiten Mutter stünde, weil sie ihr eine „bessere Handschrift" beigebracht habe. Aus der Niederschrift eines anderen Mädchens sei folgendes zitiert:

„Ich selbst habe eine Stiefmutter, und ich muß sagen, daß ich mich wundere, wenn andere Kinder schreien und weinen, sie wollen keine Stiefmütter. Das ist aber meistens nur bei den kleineren Kindern der Fall. Denn diese setzten die Märchen so gern in die Wirklichkeit ... Ich komme glänzend mit ihr aus und verstehe mich in allen Dingen mit ihr."

Eine andere schreibt recht lakonisch:

„Meine Stiefmutter ist zu mir sehr gut. Sie behandelt mich wie ihr eigenes Kind. Meine Stiefmutter ersetzt mir vollständig meine richtige Mutter. Ich vermisse nichts von Mutterliebe an ihr. Ich kann mich nicht entsinnen, daß mich meine Stiefmutter einmal schlecht behandelt hat."

Bemerkenswert ist schließlich noch der folgende Eingangssatz einer etwas unbeholfenen Niederschrift:

„Ich habe eine Stiefmutter, aber sie ist sehr gut zu mir."

In diesem „Aber" ist die weit verbreitete Ansicht enthalten, daß eine Stiefmutter eigentlich böse und schlecht sein müßte, und daß es wohl nur ein ganz besonderer Zufall sei, daß gerade ihre Stiefmutter gut sei.

Auffallend ist in dieser Kategorie, daß niemals von Konflikten mit der Stiefmutter gesprochen wird, während bei den Knaben sehr häufig mitgeteilt wurde, wie sie gerade durch einen Konflikt oder ein gemeinsames Erlebnis erst zu dem guten Verhältnis mit der Stiefmutter gelangt seien. Es wäre möglich, daß die Mädchen der Stiefmutter von Anfang an mit größerer Bereitwilligkeit entgegenkamen, so daß es vielleicht auf diese Weise gelang, Konflikten aus dem Wege zu gehen. Es ist aber auch möglich, daß die Mädchen die Schwierigkeiten des Weges gar nicht erwähnen und nur das erreichte Ziel schildern. Jedenfalls ist das von den Mädchen entworfene Bild noch ergänzungsbedürftig.

Die Kategorie C (unbestimmte Äußerung) ist unter den Mädchen nur einmal vertreten in einem farblosen Aufsatz, aus dem sich keine Stellungnahme herauslesen läßt.

Somit hätten wir in kurzen Zügen die Mitteilungen der Stiefkinder analysiert, und es ist vielleicht instruktiv, sich das Ergebnis noch einmal schematisch klar zu machen. Die prozentuale Verteilung der drei herausgearbeiteten Kategorien A (ungünstiges Verhältnis zur Stiefmutter), B (gutes Verhältnis zur Stiefmutter) und C (unbestimmte Äußerungen) sieht wie folgt aus:

	Knaben	Mädchen
A	50 %	50 %
B	37 %	43 %
C	13 %	7 %

Die Übereinstimmung des Prozentsatzes in der Kategorie A ist besonders auffallend. Genau die Hälfte aller Knaben und aller Mädchen steht in einem ungünstigen Verhältnis zur Stiefmutter. Erklärlich wird diese Zahl einmal durch die vielen Vorurteile, mit denen Kinder bezüglich des Begriffs Stiefmutter beladen sind, und durch die ungünstigen Beeinflussungen seitens der Umgebung. Aber für eine restlose Erklärung reichen diese Faktoren noch nicht aus. Hinzu kommt die Unfähigkeit sehr vieler Frauen, die eine solche Ehe eingehen, den rechten Ton für die Kinder zu finden und in seelischen Kontakt mit ihnen zu kommen.

Daß die Kategorie B unter den Mädchen in größerer Zahl vertreten ist als bei den Knaben, ist vielleicht auf die größere weibliche Anpassungsfähigkeit zurückzuführen.

* *

Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen nach seinem Wandel im letzten Jahrzehnte.

Von Heinrich Voigts.

In den Jahren 1924 (Band 24) und 1926 (Band 26) habe ich in der Zeitschrift für Angewandte Psychologie eine Untersuchung gleichen Titels veröffentlicht, die sich auf Erhebungen an einer größeren Zahl höherer Mädchenschulen gründete. Die Erhebungsmethodik schloß an Arbeiten von Walsemann und Malsch an; auf die betreffenden Arbeiten sei verwiesen.

Es war nun schon damals beabsichtigt, nach einer Reihe von Jahren — und zwar war damals schon das Jahr 1932 in Aussicht genommen — eine Nachprüfung des Ergebnisses vorzunehmen, da es wahrscheinlich war, daß die damals beginnende preußische Unterrichtsreform des Jahres 1925 auch auf das Interesse der Schülerinnen nicht ohne Einfluß sein würde; der Wunsch nach einer Erhebung wurde aber noch verstärkt, da auch die Möglichkeit bestand, daß in einem Jahrzehnt sich schon Interesse und Wesensart der Jugend ändern konnten. Und in der Tat wird der aufmerksame Beobachter auch feststellen, daß die Jugend von heute eine andere ist, als vor 8 Jahren.

Es hätte nun — wenn nicht die umwälzende Änderung der Verhältnisse eingesetzt hätte —, mit der Anstellung der Erhebung noch Zeit gehabt, da etwaige Differenzen um so deutlicher herauskommen mußten, je mehr Zeit man verstreichen ließ. Da aber die Entwicklung zeigte, daß der preußischen Reform von 1925 eine neue in absehbarer Zeit folgen würde, da weiter durch die Änderung der Stundentafeln (Ende 1931 bzw. Ostern 1932) schon gegenüber der bisherigen Unterrichtsgestaltung eine beachtenswerte Änderung erfolgt war, schien Eile geboten, wenn man noch das Bild der Verhältnisse einigermaßen festhalten wollte.

Infolgedessen war es nicht möglich, eine Erhebung in dem Umfang wie früher durchzuführen. Immerhin glaube ich aber, daß man auch bei der geringeren Zahl der Schulen (3 große Anstalten) sich ein einigermaßen klares Bild der Verhältnisse machen kann.

Hauptinteressenverlauf Positives Interesse (+)

	O I			U I			O II			U II			O III			U III			O I—U III Mittlere Änderung
	1932	1924/26	△	1932	1924/26	△	1932	1924/26	△	1932	1924/26	△	1932	1924/26	△	1932	1924/26	△	
Religion	0	*0*	0	3	*0*	3	2,8	*0*	2,8	0	*2,7*	— 2,7	3,3	*1,3*	2	1	*2,0*	— 1	0,7
Deutsch	27,4	*41,4*	—14	19	*24,2*	—5,2	11,4	*30,2*	—18,8	15,8	*32,9*	—17,1	17,9	*23,2*	— 5,3	14,3	*16,8*	— 2,5	— 10,5
Geschichte	16,0	*13,8*	2,2	12,7	*17,3*	—4,6	15,7	*16,1*	— 0,4	14,5	*8,2*	6,3	5,9	*12,7*	— 6,8	11,4	*7,6*	+ 3,8	0,1
Erdkunde	7,7	*2,5*	5,2	4,3	*0,9*	3,4	2,7	*2,6*	0,1	7,9	*2,7*	5,2	6,2	*5,0*	1,2	7	*5,9*	+ 1,1	2,7
Französisch	7,5	*3,1*	4,4	6,2	*4,9*	1,3	8,0	*5,0*	3,0	7,8	*4,2*	3,6	10,7	*7,3*	3,4	9,2	*7,9*	+ 1,3	2,8
Englisch	8,6	*8,2*	0,4	9,6	*10,2*	—0,6	8,9	*8,8*	0,1	7,4	*9*	— 1,6	7,8	*8,6*	— 0,8	16,5	*10*	+ 6,5	0,7
Latein	0	*0*	0	0	*5,3*	—5,3	3	*3,7*	— 0,7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	— 2
Mathematik	10	*17,6*	— 7,6	12,4	*17,8*	5,4	12,7	*15,4*	— 2,7	15,4	*14,8*	0,6	9,3	*12,8*	— 3,5	12,3	*10,2*	+ 2,1	— 2,7
Physik	1,8			4			3			1,4	*6,3*	— 4,9	3,2	*2,7*	0,5	4	*3,7*	+ 0,3	
Chemie	1,1	*14,3*	—8,1	2,9	*14,7*	—4,2	5,9	*8,6*	0,3	6,3	*1,6*	4,7	—	*2,5*	—	—	*5,0*	—	— 3,1
Biologie	3,3			3,6			—			1,7	*1,6*	0,1	4,5	*4,2*	0,3	—	*0,45*	—	
Zeichnen	6,8	*2,5*	4,3	6,3	*1,3*	5	4,3	*2,5*	1,8	1,6	*2,2*	— 0,6	4,2	*2,3*	1,9	4,2	*2,5*	1,7	2,4
Turnen	7,3	*0*	7,3	5,4	*1,8*	3,6	17,3	*6,7*	10,6	11,5	*4,3*	7,2	11,4	*10,7*	0,7	15,4	*14,3*	1,1	5,1
Musik	2,4	*0*	2,4	9,3	*0*	9,3	4,9	*4,2*	0,7	6,2	*3,2*	3	10,7	*4,4*	6,3	4	*4,2*	— 0,2	3,6
Nadelarbeit	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3,3	*3,6*	— 0,3	5,3	*3,4*	1,9	3,1	*3,9*	— 0,8	0,3

Negatives Interesse (—)

Religion	9,5	*15*	— 5,5	9,3	*2,3*	7	8,8	*1,8*	7	2,7	*1,1*	1,6	0	*2,1*	— 2,1	1	*0,3*	0,7	1,4
Deutsch	0	*2*	— 2	1	*1,7*	— 0,7	0,7	*0*	0,7	0,6	*0,7*	— 0,1	0	*1,4*	— 1,4	0	*0,6*	— 0,6	— 0,7
Geschichte	4,2	*0*	4,2	2,1	*2,0*	0,1	1,2	*1,8*	— 0,6	8,3	*4,9*	3,4	9,2	*6,9*	2,3	6,1	*7,3*	— 1,2	1,4
Erdkunde	1,5	*4,4*	— 2,9	6,3	*8*	— 1,7	2,7	*13,3*	—10,6	4,9	*8,1*	— 3,2	0,9	*7,9*	— 7	1	*8,8*	— 7,8	— 5,4
Französisch	22,0	*7,5*	14,5	5,1	*14,1*	— 9	15,8	*14,1*	1,7	10,3	*16,5*	— 6,2	8,2	*17,4*	— 9,2	6,7	*9,3*	— 2,6	— 1,8
Englisch	7,8	*1,0*	6,8	3,4	*1,0*	2,4	7,8	*4,3*	3,5	2,7	*4,6*	— 1,9	7,8	*10,3*	— 2,5	5,7	*8,5*	— 2,8	0,9
Latein	3,4	*11,3*	— 7,9	10,4	*1,6*	8,8	4,7	*11,2*	— 6,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,9
Mathematik	16,7	*9,4*	7,3	11,1	*6,4*	4,7	12,1	*13,6*	— 1,5	16,1	*14,2*	1,9	13,3	*10,5*	2,8	19,2	*14,5*	4,7	3,3
Physik	17			8,7			5			4,1	*2,6*	1,5	17,7	*8,0*	9,7	7,2	*4,3*	2,9	
Chemie	3,3	*16,1*	4,2	3,1	*10,4*	1,4	0	*27*	— 22	4,1	*5,0*	— 0,9	—	*3,6*	—	—	*1,5*	—	— 1,3
Biologie	—			0			0			0	*2,5*	— 2,5	1,8	*3,1*	— 1,3	—	*7,1*	—	
Zeichnen	2,3	*18,1*	—15,8	8,1	*16,7*	— 8.6	11,1	*8,4*	2,7	10,6	*9,4*	1,2	8,8	*9,3*	— 0,5	13,4	*12,2*	1,2	— 3,3
Turnen	0	*2,6*	— 2,6	3,1	*1,4*	1,7	4,4	*3,3*	1,1	1,8	*4,2*	— 2,4	2,2	*3,3*	— 1,1	2	*3,3*	— 1,3	— 0,8
Musik	1,2	*0*	1,2	6,2	*11,1*	— 4,9	5,4	*5,3*	0,1	7,6	*2,2*	5,4	2,3	*2,9*	— 0,6	1	*6,8*	— 5,8	— 0,8
Nadelarbeit	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2,7	*1,7*	1	6,1	*3,2*	— 2,9	3	*3,2*	— 0,2	— 0,7

Wir verzichten bei unserer Darstellung auf alle theoretischen Betrachtungen über den Interessenbegriff, und die Anstellung und Berechnung der Ergebnisse, da wir hier naturgemäß — um Vergleichbarkeit zu erzielen — von genau denselben Methoden und Berechnungsarten Gebrauch machen mußten wie früher. Ferner sehen wir ab von Untersuchungen über das Allgemeininteresse und Interesse für Teilgebiete, sondern betrachten nur die Tabelle über das Hauptinteresse, festgestellt durch die Frage: Für welche 2 Fächer habt ihr das größte, für welche zwei Fächer das geringste Interesse.[1] Besonders interessiert ferner das differentielle Ergebnis gegen früher, und wenn auch solche Erhebungen nur mit größter Vorsicht gewertet werden können, da selbst bei sorgfältigster Untersuchung unberechenbare Fehlerquellen sich einschleichen können, so glaube ich doch, daß man den Unterschied gegen früher mit einiger Sicherheit und bei Anwendung scharfer Kritik schon deutlich feststellen kann.

Die wesentlichsten Faktoren, die auf das Interesse der Schülerinnen Einfluß gewinnen, sind früher eingehend erörtert. Wir beschränken uns deshalb nur auf das, was uns bei der Erhebung besonders aufgefallen ist, nämlich den Einfluß der Unterrichtsmethodik auf den Interessenstand. Wesentlich häufiger als früher fanden wir, daß von den Schülerinnen erklärt wurde: Es ist außerordentlich schwer, nur zwei Fächer anzugeben, wir müßten eigentlich noch mehr aufschreiben können. Es ist also zweifellos, daß es dem heutigen Unterricht in noch viel höherem Maße gelungen ist als früher, den Stoff mit dem Leben selbst in Verbindung zu bringen, das heißt, lebensnäher zu unterrichten. Im ganzen läßt sich auch nicht verkennen, daß unter dem Einfluß der preußischen Unterrichtsreform eine starke Vorwärtsentwicklung der Methodik erfolgt ist, wie mir von den verschiedensten Seiten bestätigt wurde, ferner aber auch, daß die Lehrerschaft der höheren Schulen durchaus nicht mehr aus weltfremden Gelehrten besteht, sondern ganz offensichtlich immer mehr mit beiden Beinen im Leben drinsteht, und so der Jugend in vielem doch mehr Führer sein kann als früher. Und Führer sein, heißt in diesem Falle auch: die nötige Autorität besitzen!, denn die Jugend schätzt durchaus nicht diejenigen Lehrer, die ihr allen Willen lassen, sondern die sie mit fester sicherer Hand und viel Liebe ins Leben hineinführen. Dann ordnet sie sich willig und gern unter. Wer heute von Autoritätslosigkeit, von Verwilderung der Jugend spricht, kennt den wahren Charakter der heutigen jetzt im Reifen stehenden Jugend sehr schlecht, oder er hat arme mißleitete Jugend vor sich. Der Kern der Jugend, das ehrliche Wollen und Streben ist gut, und noch einmal gut. Andererseits, daß es unsere heutige Jugend bei dem Erringen eines Platzes im Leben schwer hat, das ist auch sicher, und wir Lehrer haben die heilige Pflicht, ihr bei ihrem schweren Kampf so viel wie möglich zu helfen und ihr auch hier Führer zu sein, wo es nur immer geht.

Nun zu dem Ergebnis selber (Tabelle).

Zunächst fällt auf der positiven Seite des Interesses auf, daß wir eine erhebliche Zunahme des Interesses für die künstlerisch technischen Fächer haben. Besonders stark hat das Turnen, die Leibesübungen gewonnen, wie auch zu erwarten war für jeden, der unsere Jugend einmal auf dem Sportplatz beobachtet hat. Sehr beachtlich ist auch die Zunahme des Interesses für Zeichnen und

[1] 100 % = doppelte Schülerinnenzahl.

Musik. Man beachte hier vor allem auch die hohe Zunahme der Werte auf der Oberstufe! Man geht wohl nicht fehl, wenn man die Ursache dieser Zunahme auch darin sucht, daß durch die preußische Unterrichtsreform ihre Stellung eine ganz andere geworden war. Ferner dürfte Inhalt und Form des Unterrichtes sich in den letzten 8 Jahren nicht unerheblich gewandelt haben. Ich glaube nicht fehl zu gehen in der Annahme, daß gerade in den künstlerisch-technischen Fächern eine besonders starke Aufwärtsbewegung zu verspüren war, die allerdings in der Struktur der heutigen Jugend auch ein besonders dankbares Arbeitsfeld fand.

Mit den genannten Fächern müssen wir gleich im Zusammenhang das Deutsche betrachten; sonst könnte man zu ganz falschen Schlüssen kommen. Betrachtet man die Ziffern, dann scheint ein erheblicher Rückgang im Interesse für Deutsch vorzuliegen. Das wird aber nicht bestätigt durch die Tabelle „Negatives Interesse"; denn durchweg hat das negative Interesse abgenommen. Hinzuzunehmen ist die häufige Bemerkung der Schülerinnen: für Deutsch hat man selbstverständlich Interesse. Man könnte also annehmen, daß das Interesse für Deutsch aus der Zone des Hauptinteresses in die des Allgemeininteresses verlagert wäre. Aber auch das trifft den Kern der Sache noch nicht, sondern eine viel einfachere Erklärung ist zu geben: addieren wir die Interessenzunahme für Zeichnen, Musik und Erdkunde, dann kommt fast genau die Ziffer heraus, die Deutsch verloren hat! Das ist kein Zufall, sondern steht in einem kausalen Zusammenhang: der ästhetische Typ der Schülerinnen, der früher die ästhetische Seite seines Wesens fast ausschließlich im Deutschunterricht zu seinem Recht kommen sah, findet nun nach der preußischen Reform in Musik und Zeichnen ein Feld vor, das ihm sehr zusagt. Dahin wanderten die Stimmen ab, ohne daß damit das Interesse für Deutsch verloren gegangen wäre. Und auf der anderen Seite hat im erdkundlichen Unterricht das deutschkundliche Moment eine so starke Verstärkung erfahren, daß auch hier manche Schülerin nun dasjenige findet, was früher nur der Deutschunterricht zu geben imstande war. Daneben spielt eine kleine Rolle, daß die Jugend heutzutage unter der Not der Zeit etwas sachlich realer geworden ist als früher. Dem hat aber auch der heutige Deutschunterricht selber schon Rechnung getragen. Denn das schöngeistig-ästhetisierende Moment, das früher vor langen Jahren mal das Gesicht der Mädchenschule beherrscht haben mag, gehört wohl schon der Geschichte an.

Diese etwas stärker sachliche Einstellung zeigt sich auch in der Zunahme des Interesses für die Fremdsprachen, wobei vor allem die Zunahme des Interesses für Französisch auffällt. Aber auch hier ist wieder beachtlich: den Verlust trägt die Mathematik, die allerdings auch an die Leibesübungen manche Stimme abgegeben haben dürfte. Wenn man sich den Menschentyp vorstellt, der hier zugrundeliegt, eben den mehr real sachlich eingestellten, dann leuchtet das Ganze auch ohne weiteres ein: es hat ein ebensolcher Austausch stattgefunden, wie wir ihn vorhin schon beobachteten.

Einen stark negativen Erfolg der preußischen Reform beobachten wir in den Naturwissenschaften. Der halbjährige Wechsel der Naturwissenschaften auf der Oberstufe führt dazu, daß ganz offensichtlich nun die Mädchen mit keiner Naturwissenschaft mehr die nötige Vertrautheit gewinnen. Das so entstehende Bild über die wahre Stellung des Mädchens zur Naturwissenschaft ist völlig

verzeichnet! Das erkennt man am besten, wenn man sich die Oberstufenziffern für Biologie ansieht! Wer das brennende Interesse kennt, das die Mädchen der Biologie z. B. entgegenbringen, und wer einmal die Zahl der Nennung von Biologie als Wahlfach im Abitur oder die Zahl der biologischen Studienarbeiten ansieht, weiß, welches Interesse hier von Haus aus vorhanden ist. Hier muß Abhilfe geschaffen werden!

Ebenso falsch ist auch das Bild, das die Erhebung für Religion gibt. Das Mädchen ist im tiefsten Sinne religiös veranlagt. Wer einmal als Naturwissenschaftler Gelegenheit gehabt hat, Grenzfragen nach der Religion hin zu behandeln, wird das bestätigen können. Hier sprechen also andere Faktoren mit, die aber ganz gewiß nicht restlos in der Natur der Jugend zu suchen sind, sondern anderswo. Wer lebendige Religion zu geben versteht, wird die Jugend auf alle Fälle gewinnen, und wenn ein Fach in der Lage ist, für die Menschen- und Persönlichkeitsbildung des jugendlichen Menschen etwas zu tun, dann ist es die Religion.

Für die Wertung des Latein ist schließlich noch zu beachten, daß die Ziffern sich zusammensetzen aus Ergebnissen an realgymnasialen Studienanstalten und Oberlyzeen. Das Latein steht hier fraglos mehr in Randstellung als an den Knabenschulen. Immerhin ist das Interesse für Latein trotz allem sehr gering. Vielleicht ist das aber auch in unserer Zeit an sich begründet. Das Latein ist eben keine lebendige Sprache mehr und hat deshalb auch wohl nicht das Interesse, wie andere Fächer, die mehr mit dem lebenden Objekt verbunden sind. Für das Mädchen ist aber bei der Wertung eines Faches die Verbundenheit mit dem Leben, mit inneren seelischen Werten, Gemütswerten wohl noch in höherem Maße ausschlaggebend als für den Knaben.

Betrachten wir nun das Endergebnis:

Wir haben eine erhebliche Erhöhung des Interesses für die künstlerisch-technischen Fächer festgestellt und haben gesehen, daß offensichtlich hier die preußische Unterrichtsreform mit ihrer verstärkten Betonung dieser Gebiete freudige Resonanz in der Jugend gefunden hat. Leider hat aber die folgende Änderung der Stundentafeln mit ihrer Verkürzung der Stunden für Musik und Zeichnen diesen Erfolg zum Teil wenigstens wieder aufgehoben.

Wir haben gegenüber einer früheren Untersuchung des Verfassers (Geographischer Anzeiger 1927) über das Interesse für Erdkunde eine äußerst erfreuliche Vermehrung des Interesses festgestellt, besonders aber auch eine starke Abnahme des negativen Interesses. Hervorgerufen dürfte dieser erfreuliche Wandel durch die Verstärkung des deutschkundlichen und geopolitischen Moments in der Erdkunde sein. Aber auch hier muß mit größtem Bedauern festgestellt werden, daß hernach die Stundentafeländerung mit ihrer Herabsetzung der Unterrichtsstunden für Erdkunde in U II und U I, O I den Erfolg zum großen Teil wieder zunichte gemacht haben dürfte (1931/32).

Der Vermehrung der Stimmenzahl für Musik, Zeichnen und Erdkunde steht eine Verminderung der Ziffern für Deutsch gegenüber. Es hat hier die Verschiebung von einem verwandten Fach zum anderen stattgefunden.

Einen stark negativen Erfolg der Unterrichtsreform stellten wir in den Naturwissenschaften fest, und zwar auf der Oberstufe. Hier muß Abhilfe geschaffen werden.

Vergleichen wir schließlich noch die hier nicht abgedruckten Einzeltabellen

der Anstalten verschiedenen Typus, dann finden wir, daß eine Änderung der Interessenrichtung bei den verschiedenen Schulgattungen durchaus nicht in dem Maße vorhanden ist, wie das zu erwarten war, die Begabungen haben also offensichtlich nicht immer den ihnen entsprechenden Schultyp finden können. Das ist aber auch schon von anderen (Friedrich, M. Schwarz) an der Hand anderer Untersuchungen festgestellt. Der Reformtyp mit späterer freierer Gestaltung der Oberstufe wird also den Mädchen am meisten gerecht.

Betrachten wir zum Schluß dann noch die Reihenfolge der Fächer im Hauptinteresse, dann finden wir an erster Stelle Deutsch. Dann folgt wohl Geschichte. An nächster Stelle stehen Mathematik und Erdkunde, die sprachlichen Fächer und Turnen. Bei beiden letzten Gruppen finden wir die Bipolarität, allerdings auch für Zeichnen, und auf einzelnen Stufen auch für Naturwissenschaften.

Wenn auch das Ergebnis im ganzen nicht überschätzt sein darf, und wenn auch eine Verwertung nur mit größter Vorsicht geschehen kann, so glaube ich doch, daß es als Zeitdokument[1] nicht ohne Interesse sein dürfte.

* *

Farbenkenntnis und Farbenverwendung bei Hilfsschülern.

Feststellungen des Wertes farbiger Tafelwände.

Von Fr. Remoli.

Die Unterstufe der Heimschule in L. hatte ein neues Klassenzimmer bekommen. Es war mit farbigen Tafelwänden versehen. An der einen Längsseite befand sich eine etwa 6 m lange und 1 m hohe Tafelwand. Jedes Viertel derselben hatte eine andere Farbe: weiß, hellrot, braun, dunkelgrün. Dazu kam außer der Wandtafel noch eine auf der Rückseite der Klasse befindliche schwarze Tafelwand von etwa 5 m Länge. Also Platz genug zum Malen! Zweck der farbigen Tafelwand sollte sein, die Kinder so zu bilden, daß sie den farbigen Untergrund beachteten und ihm ihre Farbengebung anpaßten.

In der ersten Malstunde setzte ein Ansturm auf die farbige Tafelwand ein, und nur mit Mühe gelang es mir, auch der schwarzen Tafelwand einen Teil der begeisterten Maler zuzuweisen. Die fertigen Bilder beider Tafelwände unterschieden sich nicht sehr; ja, wenn ich den Gesamteindruck beurteilen sollte, so mußte ich denen auf der schwarzen Fläche den Vorzug geben. Doch beeinflußte ich die Kinder in keiner Weise, beobachtete aber ihr Tun desto genauer. Bald wurden die weiße und die rote Tafelwand stiefmütterlich behandelt, die Vorliebe für die schwarze Fläche nahm zu, und nach einiger Zeit mußte ich als Lockmittel an den farbigen Tafelwänden die großen Malflächen anpreisen (besonders an der weißen u. roten), um ihnen Zulauf zu verschaffen, während die schwarze Tafelwand stets besetzt war. Dort nahmen die Kinder gern mit einer kleineren Fläche vorlieb. Woran lag das?

Um diese Frage zu beantworten, muß jedoch zunächst das Verhalten der Kinder zur Farbe überhaupt betrachtet werden. — Vorweg auch noch einige Worte über die Klasse selbst. Zur Zeit dieser Untersuchungen wurde die Unterstufe von 14 Jungen und 7 Mädchen besucht. Das Durchschnittsalter betrug 11; 10.

[1] Anmerk. bei d. Korrektur: Die Arbeit war abgeschlossen im Oktober 1932.

Ihrer inneren Struktur nach war die Unterstufe eine Hilfsschulklasse. — Die während der letzten zwei Jahre entstandenen Zeichnungen (etwa 850) bildeten die Grundlage der Untersuchung. Z. T. waren dieselben Bilder von denselben Kindern auf das der Tafel entsprechende Papier übertragen worden. — Die der Lösung harrenden Probleme gruppierten sich um die zwei Kernpunkte:

Farbenkenntnis — Farbenverwendung.

Farbenkenntnis wurde durch Zuordnung und Benennung festgestellt. Je zwei Versuche wurden angestellt. Für den ersten wurde ein Lampenlotto, wie es W. Stern beschreibt, benutzt. Als Farben wurden gewählt: hellrot, hellblau, hellgrün, braun, weiß, dunkelrot, dunkelblau, dunkelgrün, gelb, schwarz.

Die Größe der Kärtchen betrug 5 × 7 cm. Eine bestimmte Zeit der Erledigung wurde nicht verlangt. Gewertet wurden Zeit und Fehler. Die Wertung der Zeit ergab sich aus der Durchschnittszeit. Nach Erledigung der Vorversuche und Durchführung des Hauptversuchs lag folgendes Ergebnis vor:

I. 1. Zuordnung. Lampenlotto.

		Durchschnitt 2 Minuten		%
Zeit	+	10 Jg.	5 M.	71,4
	—	4 Jg.	2 M.	28,6
Fehler	+	14 Jg.	7 M.	100
	—	—	—	0

Beachtenswert ist die Zeitlänge. Nach Stern gebraucht ein normales Kind der Altersstufe 6; 0 nur 1 Minute 20 Sek. Zum zweiten Versuch wurden Halbkreise mit Farben des Ostwaldschen Farbenkreises benutzt. Die Farben waren:

schwarz, schwarz gelb, gelb schwarz, gelb, gelb kreß, kreß gelb, kreß, kreß rot, rot kreß, rot, rot veil, veil rot, veil, veil weiß, weiß veil, weiß, weiß ublau, ublau weiß, ublau, ublau eisblau, eisblau ublau, eisblau, eisblau seegrün, seegrün eisblau, seegrün, seegrün laubgrün, laubgrün seegrün, laubgrün, laubgrün schwarz schwarz laubgrün.

Es waren 2 × 30 Halbkreise, die zusammengelegt werden mußten. Die Länge der Sehne betrug 5 cm. Während im vorigen Versuch nur die größeren Gegensätze zu unterscheiden waren, waren bei diesem Versuch die Abstufungen wesentlich feiner, die Aufgabe daher schwerer. Hier ergab sich folgende Lösung:

I. 2. Zuordnung. Ostw. Farbenkreis.

		Durchschnitt 9 Minuten		%
Zeit	+	10 Jg.	5 M.	71,4
	—	4 Jg.	2 M.	28,6
Fehler	+	4 Jg.	1 M.	25
	—	10 Jg.	6 M.	75

Vergleichen wir die Ergebnisse, so zeigt sich, daß bezüglich der Zeit rund 70 % besser, rund 30 % schlechter als der Durchschnitt waren. In bezug auf die Fehler zeigt ein Vergleich beider Ergebnisse, daß beim Lampenlotto 100 % der Lösungen richtig waren, beim Ostwaldschen Farbenkreis nur 25 %. Letzteres liegt daran, daß die Kinder die Farbenkreise nur flüchtig verglichen oder aber bei sorgfältigster Arbeit den Unterschied nicht sahen. Einige Farben erforderten besonders genaue Prüfung, da sie sich sehr

ähnelten. Die Kinder konnten feinere Farbabstufungen nicht unterscheiden. Auch beim Malen liebten sie die weniger kräftigen Farben nicht. Ihr Malen war dekorativ: kräftige Farben, große Gegensätze.

Die Prüfung der Farbenkenntnis durch Benennung bediente sich wieder der beiden Versuchsmittel. Beim Lampenlotto war das Ergebnis:

II. 1. Benennung. Lampenlotto.

+	Alle Farben richtig	4 Jg.	1 M.	24%	24%
—	Richtig, bis auf die Verwechslung von hell und dunkel	4 Jg.	4 M.	38%	76%
—	Gänzlich falsche Lösg.	6 Jg.	2 M.	38%	

Während 100% die Farben des Lampenlottos richtig zuordneten, sind sie nur von 24% richtig benannt worden. Die falsche Benennung hat nach Stern ihren Grund im späten Auftreten des richtigen Gebrauchs der Farbennamen. Der Hauptfehler war die Verwechslung von hell und dunkel. Dunkelrot wurde hellrot genannt und umgekehrt, und zwar wurden die dunklen Farbtöne häufiger als die hellen verwechselt. Vielleicht ist der Grund für die gegenteilige Bezeichnung darin zu suchen, daß die Kinder bei dunkel an das Schwarz der Nacht, bei hell an das grelle Licht dachten. Bei beiden Bezeichnungen wären dann überstarke Vorstellungen in ihnen gewesen, und deshalb wurde die Farbe oft in die gegensätzliche umgedeutet. Da die Farben des Lampenlottos nur von 24% richtig benannt wurden, war es eigentlich zwecklos, die Farben des Ostwaldschen Farbenkreises benennen zu lassen. Es wurde aber der Vollständigkeit halber doch getan. Das Ergebnis war vorauszusehen.

II. 2. Benennung. Ostw. Farbenkreis.

+	—	—	0%
—	14 Jg.	7 M.	100%

Nur einige Hauptfarben wie rot, grün, blau sind herausgefunden. Hell und dunkel wurden auch hier verwechselt. Ein Mädel verriet gute Beobachtungsgabe durch Bezeichnungen wie baumbraun für schwarz laubgrün oder wie weinrot für veil rot.

An die Untersuchungen über Farbenkenntnis schloß sich eine solche über die Farbenverwendung. Bevorzugten diese Hilfsschulkinder bei ihrer oft eigenartigen Farbengebung und der ungenauen Benennung gewisse Farben? Hatten sie Lieblingsfarben? Nach Wundt nehmen „in dem System der Lichtempfindungen gewisse Hauptempfindungen eine bevorzugte Stelle ein, weil wir sie als Orientierungspunkte zur Einordnung aller übrigen benutzen. Solche Empfindungen sind in der farblosen Reihe Weiß und Schwarz, unter den Farbenempfindungen die vier zuerst von Leonardo da Vinci hervorgehobenen Hauptfarben Rot, Gelb, Grün und Blau". Diese Bevorzugung von Rot, Gelb, Grün und Blau haben auch Stern und Ziehen festgestellt. Welches ist der Grund für diese Farbenfolge? Wundt erklärt sie psychologisch, indem er sagt, daß die Sprache, die unmöglich alle Farbenempfindungen benennen konnte, sich die größten Unterschiede herausgesucht hat. Sie hat sich auch danach gerichtet, welche Lichteindrücke am stärksten gefühlsbetont waren und so „das Rot des

Blutes, das Grün der Vegetation, das Blau des Himmels und das Gelb der im Kontrast zum blauen Himmel gelb erscheinenden Gestirne als Hauptfarben gewählt". Ziehen begründet diese Farbenfolge physiologisch. Rot, Gelb, Grün und Blau sind die nicht zerlegbaren Spektralfarben. Sämtliche Farben werden uns durch eine, sich auf der Netzhaut befindende chemische Substanz vermittelt. Diese ist aus einer Weiß-Schwarz, Rot-Grün und Blau-Gelb Substanz zusammengesetzt. Durch ihre verschiedene Zersetzung bzw. durch ihren Wiederaufbau und durch verschieden starke Anordnung der einzelnen Gruppen entstehen in uns die Farbenempfindungen.

Es wurde nun festgestellt, ob diese Vierfarbenfolge auch für diese Hilfsschüler zutraf. Bei der Wertung der Farben wurde qualitativ und nicht quantitativ verfahren. Wenn also z. B. bei einem Osterhasenbild viel Grün für die Wiese genommen wurde und in dem grünen Gras zwei rote Ostereier lagen, so mußte Rot höher gewertet werden als Grün; denn bei der Verwendung des Grün war ja das Kind an die Wirklichkeit gebunden, für die Ostereier aber hätte es auch andere Farben wählen können. Bei derartigen Bildern war die Wertung verhältnismäßig einfach, da die Ostereier mit den Farben bemalt werden sollten, die die Kinder am liebsten leiden mochten. Schwieriger gestaltete sie sich bei anderen Aufgaben, z. B. bei Bildern vom Schlaraffenland, vom Hans-guck-in-die-Luft usw. Da mußte nun gut beobachtet und vorsichtig gefragt werden. Sehr häufig wurde geantwortet: „Das sieht so schöner aus." Die Wertung ergab sich vor allem aus der Farbe der Kleider und der bunten Häuser. Da die Kinder sehr oft malten, waren es nur einzelne, die wahllos alle Farben benutzten. Zum Malen wurden Pastellstifte und Wandtafelkreide benutzt. Bei der Berechnung ergab sich:

III. 1. Farbenfolge. Pastellstifte und Wandtafelkreide.

Rot	22%	Gelb	15%	Braun	10%	Weiß	8%
Blau	18%	Violett	13%	Grün	9%	Schwarz	5%

Die Reihenfolge der vier Hauptfarben war also nicht Rot, Gelb, Grün und Blau. Um den Widerspruch zu lösen, wurden nun längere Zeit die nur mit Wandtafelkreide gemalten Bilder untersucht. Sie zeigten folgendes Ergebnis:

III. 2. Farbenfolge. Wandtafelkreide.

Rot	20%	Grün	14%	Braun	11%	Violett	9%
Gelb	19%	Blau	13%	Weiß	11%	Schwarz	3%

Die Vierfarbenfolge herrschte also vor. Der Grund zur vorigen Abweichung lag in den Pastellstiften. Sie waren härter als die Wandtafelkreide. Besonders machte sich dieser Mangel bei Gelb und Grün bemerkbar.

Nun sollten ja aber, wie schon gesagt, die farbigen Tafelwände vor allem dazu dienen, die Schüler zu erziehen, ihre Farbengebung dem Untergrund anzupassen. Aber auf der grünen Tafel wurde die Wiese ebenso mit Grün gemalt, wie auf der braunen der Weg mit Braun. Das sehr beliebte Rot war auf der roten Tafel leider „so schlecht zu sehen", und die Winterbilder mit dem vielen Schnee, zu dem man viel Weiß gebrauchen mußte, malten sich auf der schwarzen Tafel doch viel, viel besser als auf der weißen. Richtete sich denn überhaupt die Auswahl der Farben nach dem Untergrund der Tafel? Darüber gibt uns die folgende

Zusammenstellung Auskunft. (Häufig wurde auch auf dem grauen Zeichenblock gemalt, daher wurde auch die Farbenverwendung auf Grau geprüft.)

IV. 1. Farbenfolge und Tafelwand.
Pastellstifte und Wandtafelkreide werden benutzt.

A. Rote Tafelwand.

Rot	21 %	Gelb	14 %	Weiß	9 %	Schwarz	7 %
Blau	21 %	Violett	12 %	Braun	8 %	Grün	8 %

B. Weiße Tafelwand.

Rot	23 %	Gelb	16 %	Violett	11 %	Schwarz	8 %
Blau	19 %	Braun	14 %	Grün	9 %	Weiß	—

C. Braune Tafelwand.

Rot	24 %	Violett	15 %	Grün	9 %	Weiß	8 %
Blau	16 %	Gelb	13 %	Braun	9 %	Schwarz	6 %

D. Grüne Tafelwand.

Rot	18 %	Blau	15 %	Violett	13 %	Braun	8 %
Gelb	16 %	Weiß	15 %	Grün	10 %	Schwarz	5 %

E. Schwarze Tafelwand.

Rot	24 %	Blau	15 %	Violett	12 %	Grün	8 %
Weiß	19 %	Gelb	13 %	Braun	9 %	Schwarz	—

F. Graues Papier.

Rot	22 %	Blau	14 %	Violett	12 %	Grün	10 %
Braun	15 %	Gelb	13 %	Weiß	10 %	Schwarz	4 %

Auch in diesem Falle wurde untersucht, wie die Farbenfolge bei den nur mit Wandtafelkreide gemalten Bildern war. Es ergab sich:

IV. 2. Farbenfolge und Tafelwand.
Nur Wandtafelkreide wird benutzt.

A. Rote Tafelwand.

Rot	19 %	Weiß	14 %	Blau	12 %	Braun	9 %
Gelb	19 %	Grün	13 %	Violett	10 %	Schwarz	4 %

B. Weiße Tafelwand.

Rot	23 %	Blau	16 %	Braun	13 %	Schwarz	4 %
Gelb	21 %	Grün	13 %	Violett	8 %	Weiß	2 %

C. Grüne Tafelwand.

Rot	23 %	Grün	15 %	Weiß	12 %	Blau	5 %
Gelb	20 %	Violett	13 %	Braun	10 %	Schwarz	2 %

D. Braune Tafelwand.

Rot	17 %	Gelb	16 %	Blau	14 %	Violett	8 %
Grün	17 %	Weiß	16 %	Braun	11 %	Schwarz	1 %

E. Schwarze Tafelwand.

Rot	20 %	Grün	15 %	Blau	13 %	Violett	8 %
Gelb	19 %	Weiß	14 %	Braun	11 %	Schwarz	—

F. Graues Papier.

Rot	20 %	Grün	16 %	Weiß	13 %	Violett	8 %
Blau	16 %	Gelb	14 %	Braun	11 %	Schwarz	2 %

Lesen wir diese Übersichten (IV. 1. und IV. 2.), so ergibt sich dreierlei:

Bei der Feststellung der Lieblingsfarben sehen wir von der Übersicht IV. 1. ab; denn hier wurden die Kinder, wie in III. 1. durch einen äußeren Grund, die Härte der Pastellstifte, beeinflußt. — Auch auf den Tafelwänden treten die Farben in folgender Reihe: Rot, Gelb, Grün, Blau, Weiß, Braun, Violett, Schwarz auf. Diese Reihe stimmt mit der in III. 2. aufgestellten überein, nur haben Weiß und Braun die Plätze gewechselt. Die Lieblingsfarben sind also: Rot, Gelb, Grün, Blau.

Von Einzelanpassungen (Weiß auf Weiß fast nie, Schwarz auf Schwarz nie) wollen wir absehen. — Die Kinder beachteten den Untergrund der Tafelwände nicht, sondern wählten unabhängig von ihm die Farben und trugen sie auf.

Da die Beziehungen zwischen Untergrund und Farbe nicht hergestellt wurden — hierzu sind Abstraktion und ästhetisches Empfinden nötig, beides fehlte den Kindern — hatten auch die farbigen Tafelwände für diese Hilfsschüler keinen Wert. Sie wurden außerdem von ihnen selbst als unpraktisch empfunden. Unpraktisch waren sie auch, weil sie sich schwer reinigen ließen.

Diese Zeilen beanspruchen natürlich keine Allgemeingültigkeit. Sie sind die Ergebnisse, die sich in der Begrenzung auf eine kleine Anzahl Schüler ergaben bei dem Bemühen, den Wert einer neuen Einrichtung für eine Hilfsschulklasse zu erproben.

* *

Leistungsschätzung und Leistungsmessung in der Schule.

Ein Beitrag zur Frage „Was leistet unsere Volksschule?"

Von Otto Bobertag.

(Aus dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.)

In meiner „Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule"[1] habe ich zu zeigen versucht, welche Gründe dafür sprechen, das übliche Verfahren der subjektiven Leistungsschätzung in der Schule durch ein objektives Verfahren der Leistungsmessung zu ersetzen. Ich kenne und verstehe die Abneigung vieler Schulmänner gegen die Anwendung des Begriffs Messung auf die Ergebnisse ihrer unterrichtlichen Bemühungen. Sie verbinden mit diesem Begriff die Vorstellung einer „Mechanisierung" des gesamten Schullebens, gegen die sie sich mit Entschiedenheit auflehnen zu müssen glauben. Demgegenüber darf ich mit der gleichen Entschiedenheit versichern, daß man im vorliegenden Falle unter Messung nichts anderes zu verstehen hat als ein Verfahren, das für die nun einmal notwendige Kennzeichnung von Leistungsunterschieden einen einheitlichen, für alle in gleicher Weise gültigen „Maßstab" bereitstellen soll. Nachdem die Notwendigkeit

[1] Erschienen im Selbstverlag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und zu beziehen nur direkt vom Zentralinstitut, Berlin W 35, gegen Voreinsendung des Betrages von RM 1.—. Die Versuche, aus denen sowohl die „Anleitung" wie auch der vorliegende Aufsatz hervorgegangen ist, wurden als Teil einer größeren Untersuchung durchgeführt, für die die Carnegie-Stiftung in dankenswerter Weise eine namhafte Summe zur Verfügung gestellt hatte.

einer Gleichschaltung auch in der Schule von der deutschen Lehrerschaft eingesehen worden ist, besteht kein Anlaß, die von mir empfohlene Gleichschaltung auf dem Gebiete der Leistungsbeurteilung als mechanistisch und damit dem Geist der deutschen Schule widerstreitend zu bezeichnen.

Hierüber mag man jedoch denken, wie man will: es bleibt die Tatsache bestehen, daß die Verwendung der Zeugnisziffern 1 bis 5 oder der entsprechenden Prädikate Sehr gut bis Ungenügend eine Beurteilung von etwas quantitativ Abgestuftem darstellt, und zwar in Form einer ungefähren Schätzung auf Grund eines Gesamteindrucks, den man von der Leistungsfähigkeit eines Schülers gewonnen hat. Ein Gut oder Mangelhaft im Rechnen am Schluß des Schuljahres beruht auf einem umfassenderen und reichhaltigeren Gesamteindruck als ein Gut oder Mangelhaft unter einer einzelnen Rechenarbeit; aber das Verfahren einer ungefähren Schätzung ist in beiden Fällen dasselbe. Eine Schätzung ist immer „ungefähr", das ist ihr wesentliches Merkmal gegenüber der Messung, die an die Stelle des Gesamteindrucks das Abzählen von gleichen Teilen („Maßeinheiten") setzt; aber sie ist eben deshalb nicht ungefährlich und wird von uns überall, wo es sich machen läßt, durch eine Messung ersetzt. Andernfalls würden wir kein Bedenken tragen, dem Kaufmann ein bloß abgeschätztes, nicht abgewogenes Pfund Ware zu bezahlen, oder einen Anzug zu tragen, den der Schneider bloß nach Schätzung, nicht nach Maß angefertigt hat.

Wir nehmen täglich und stündlich Quantitätsschätzungen vor an Dingen oder Tatbeständen, die, wie wir gern zugeben, eigentlich keine Quantitäten sind. Namentlich der Lehrer tut das ausgiebig, z. B. wenn er eine Schülerantwort für besser oder treffender als eine andere erklärt, wenn er dem einen Schüler mehr Begabung oder Fleiß zuschreibt als dem andern, wenn er bei dem einen zuviel Geltungsbedürfnis, bei dem andern zuwenig Gemeinschaftsgefühl feststellt — und bei vielen anderen Gelegenheiten. Aber wie unsicher und schwankend sind solche Schätzungen, noch gar nicht einmal verglichen mit der Messung etwa der Körpergröße und des Gewichts der Schüler! Wenn der Lehrer den Schüler und seine häuslichen Verhältnisse genauer kennte, würde er ihn in bezug auf Begabung und Fleiß, Geltungsbedürfnis und Gemeinschaftsgefühl vielleicht anders beurteilen; ein anderer Lehrer würde bei gleich genauer Kenntnis des Schülers und seiner häuslichen Verhältnisse vielleicht erst recht anders urteilen. Lassen wir jedoch diese schwierigeren Fälle der Fähigkeits- und Charakterbeurteilung ganz beiseite und beschränken wir uns auf die Leistungen der Schüler in Form von Antworten und anderen Äußerungen, in denen ihr Wissen und Können zur Beobachtung und Beurteilung gelangt.

Ob ein Schüler ein einzelnes Wort richtig oder falsch geschrieben, eine einzelne Rechenaufgabe richtig oder falsch gelöst hat, ist ja leicht zu entscheiden. Ob er bestimmte Rechtschreiberegeln oder bestimmte Rechenoperationen überhaupt oder im ganzen beherrscht, ist schon schwieriger

zu sagen, weil sich das „im ganzen" gegen das „nur teilweise" nicht genau abgrenzen läßt. Die Kennzeichnung der Gesamtleistung in Rechtschreibung und Rechnen am Ende des Schuljahres durch eine der fünf Noten 1 bis 5 ist noch schwieriger, wenigstens rein sachlich angesehen; für das subjektive Empfinden des Lehrers kann sie eine Kleinigkeit sein. In jedem Falle bildet die letzte Urteilsgrundlage des Lehrers die von ihm wiederholt gemachte Erfahrung, daß der Schüler einzelne Wörter richtig oder falsch geschrieben, einzelne Rechenaufgaben richtig oder falsch gelöst hat. Andere Beobachtungen, z. B. über Schnelligkeit, Leichtigkeit, Sicherheit der Leistungen, können hinzukommen und das Bild abrunden; sie ändern aber grundsätzlich nichts daran, daß Leistungsbeurteilung ohne Entscheidung über Richtig oder Falsch — mehr oder weniger richtig, gut, passend, mehr oder weniger falsch, schlecht, unpassend u. dgl. — unmöglich ist. Diese Entscheidung allein genügt jedoch nicht zu einer wertenden Leistungsbeurteilung im Sinne der Zeugniserteilung, und zwar aus einem sehr einfachen Grunde: weil nämlich, kurz gesagt, nicht alle Leistungen gleich schwierig sind oder gleich hohen Anforderungen entsprechen. Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungen ist ganz im allgemeinen, in grober Annäherung, durch den Lehrplan oder das Lehrziel festgelegt, natürlich unter Berücksichtigung der geistigen Reife der Kinder bestimmten Alters sowie unter Voraussetzung eines bestimmten methodischen Forderungen genügenden Unterrichtsganges. Die Rechtschreibung des Wortes „allmählich" ist schwieriger als die des Wortes „mal", die Lösung der Aufgabe „13 × 103" schwieriger als die der Aufgabe „3 × 13", und demgemäß unterliegen diese Leistungen einer verschiedenen Wertbeurteilung, je nachdem in welchem Schuljahre sie gelingen; und Entsprechendes gilt für alle Leistungen, die in der Schule vorkommen. Jener Schwierigkeitsgrad der einzelnen Leistungen ist auch insofern „festgelegt", als der Lehrer aus seinen Unterrichtserfahrungen und aus seiner Kenntnis des Lehrplanes und Lehrzieles ein gewisses Recht dazu ableitet, bestimmte Leistungen von den Kindern einer bestimmten Alters- oder Klassenstufe zu erwarten oder zu fordern. Nun wird man wohl sagen dürfen: je mehr die Lehrer in ihren Erwartungen oder Forderungen übereinstimmen und je genauer diese der Wirklichkeit, der wirklichen Leistungsfähigkeit der Kinder entsprechen, um so besser. Denn jeder Mangel in diesen beiden Hinsichten ist geeignet, das Vertrauen in die Leistungsbeurteilung und Zeugniserteilung zu erschüttern: er vermindert deren Sicherheit und Gleichmäßigkeit.

Es ist mir nicht bekannt, wieweit die Leistungsbeurteilung in der Schule bereits von dieser speziellen Fragestellung aus zum Gegenstand einer Untersuchung gemacht worden ist. Wahrscheinlich noch gar nicht, weil man diese Fragestellung für unwesentlich hält: man nimmt an, daß die Lehrer ein zutreffendes und gleichmäßiges Urteil darüber haben, welche besonderen Leistungen im Rechtschreiben, Rechnen usw. von ihren Schülern

jeweils zu erwarten sind. Ich werde im folgenden nachweisen, daß eine solche Annahme nur innerhalb gewisser Grenzen berechtigt ist und zwar auf Grund eines Vergleichs zwischen „geschätzter" und „gemessener" Schwierigkeit einer größeren Anzahl von Aufgaben oder Leistungen. Bei dieser Gegenüberstellung von „geschätzt" und „gemessen" ist mir natürlich klar, daß es sich hier nicht um ein Messen im strengsten Wortsinne, wie bei Längen oder Gewichten, handelt, weil kein Abzählen gleicher Maßeinheiten von einem Nullpunkt an vorliegt. Eine Auseinandersetzung darüber, mit welchem Rechte hier von Messung gesprochen werden könne, würde an dieser Stelle zu weit führen. Will man diesen Ausdruck nicht zulassen, so verstehe man die Gegenüberstellung von „geschätzter" und „gemessener" Schwierigkeit etwa im Sinne von: einer auf subjektiver Schätzung beruhenden und einer auf objektiver Feststellung beruhenden Angabe der Häufigkeit von Aufgabenlösungen oder Leistungen.

Jeder, der einmal in größerem Umfange objektive Feststellungen macht über die Häufigkeit, in der auf den verschiedenen schulischen Leistungsgebieten einzelne Aufgaben richtig gelöst werden, muß immer wieder erleben, daß er sich in seinen Erwartungen oder Schätzungen getäuscht sieht; bald hat er das Wissen und Können der Kinder überschätzt, bald hat er es unterschätzt. Und es ist für ihn immer reizvoll und aufschlußreich, den Ursachen seiner Erwartungstäuschung nachzugehen: er gelangt so zu einer tieferen Einsicht in den Sinngehalt der Aufgaben und in den geistigen Arbeitsvorgang, der sich in dem Kinde abspielt, das die Aufgaben zu lösen versucht. Daß der Lehrer aus solchen Erfahrungen wertvolle Anregungen sowohl für die Gestaltung seines Unterrichts als auch für die Beurteilung seiner Schüler empfängt, sei nur nebenbei bemerkt. — In den Vorversuchen, die zur Ausarbeitung eines Verfahrens der „Leistungsmessung in der Grundschule" durchgeführt werden mußten, war den Mitgliedern einer Arbeitsgemeinschaft von Berliner Lehrern und Lehrerinnen reichlich Gelegenheit gegeben, das oben erwähnte Erlebnis der Erwartungstäuschung kennenzulernen. Hieraus erwuchs der Wunsch, es einem weiteren Kreise zu vermitteln, sowie die Überzeugung, daß auf diesem Wege ein erneuter Beweis erbracht werden könne für die Richtigkeit des Grundgedankens der Leistungsmessung: die Ersetzung des subjektiven durch ein objektives Verfahren der Leistungsbeurteilung. Um die erforderlichen Unterlagen für eine solche Beweisführung herbeizuschaffen, wurde folgende Untersuchung durchgeführt.

Die „Leistungsmessung in der Grundschule" geschieht, wie in der eingangs erwähnten „Anleitung" ausführlich beschrieben wird, unter Verwendung von sechs Vordrucken, die eine Reihe von Aufgaben aus folgenden Leistungsgebieten enthalten: Lesen, Wortschatz, Denkrechnen, Sprachgebrauch, Rechtschreibung, Zahlenrechnen. Im Februar 1933 war die

zweite Ausgabe oder Form der Vordrucke („T 18") fertiggestellt, die für unsere Versuche benutzt wurde. Mit den Vordrucken der ersten Ausgabe („T 17") war bereits eine Art Vorversuch gemacht worden: mehrere Lehrer waren gebeten worden, diejenigen Aufgaben zu bezeichnen, die sie für zu schwer hielten. Dieser Versuch scheiterte jedoch, und zwar wohl daran, daß sich keine ausreichend genaue Begriffsbestimmung von „zu schwer" geben läßt. Dieser Ausdruck scheint so aufgefaßt worden zu sein, daß eine „zu schwere" Aufgabe nur ganz ausnahmsweise gelöst werden könne. Das Ergebnis war jedenfalls, daß kaum irgendwelche Aufgaben als zu schwer bezeichnet wurden, obgleich tatsächlich einige Dutzend Aufgaben von höchstens der Hälfte der Kinder gelöst werden, also doch wohl vom unterrichtlichen oder Lehrerstandpunkt aus zu schwer sind, wenn sie auch deshalb noch nicht für den Zweck der Leistungsmessung ungeeignet zu sein brauchen. Um also ein greifbares Ergebnis zu erzielen, wurde mit den Vordrucken 2 bis 6 der zweiten Ausgabe wie folgt verfahren. (Auf Nr. 1, „Lesen", wurde verzichtet, weil das Ausfüllen von Lücken in einem Text eine im Unterricht kaum vorkommende Leistung ist, was die Schätzung ihrer Schwierigkeit für den Lehrer allzu unsicher macht.) Die fünf Blätter wurden einer Reihe von Lehrern übergeben mit der Bitte, den Schwierigkeitsgrad jeder einzelnen Aufgabe in der Weise zu bezeichnen, daß sie angäben, wieviel Prozent der Kinder am Ende des vierten Schuljahres ihrer Meinung nach imstande seien, sie richtig zu lösen. Dies erfolgte mit dem Hinweis darauf, daß es sich natürlich nur um eine ungefähre Schätzung handeln könne, die zwar etwas fremdartig anmuten möge, aber im Prinzip doch wohl möglich sein müsse — vorausgesetzt, daß der Lehrer über ausreichende Erfahrungen mit Kindern des vierten Grundschuljahres verfüge. Es mag sein, daß es einzelne Lehrer gibt, die sich trotzdem weigern würden, solche Prozentangaben zu machen. Da sich aber schließlich 22 Herren und Damen fanden, die das Wagnis nicht scheuten, sondern mit dankenswertem Eifer und Bedacht die von ihnen erbetenen Entscheidungen trafen, so scheint mir dies ein Beweis dafür zu sein, daß sie nicht als zu abwegig empfunden wurden, um als brauchbare Unterlagen für die von uns beabsichtigte Feststellung gelten zu können.

Es handelte sich nun darum, die Angaben derjenigen, die eine Leistungsschätzung der oben geschilderten Art unternommen hatten, zu vergleichen mit den Ergebnissen, die durch eine Leistungsmessung nach dem in der „Anleitung" beschriebenen Verfahren gewonnen worden waren. Eine grundsätzliche Schwierigkeit, die hierbei in Erscheinung trat, liegt in folgendem Umstande. Da bei diesem Verfahren mit einer Zeitbeschränkung gearbeitet wird, so werden die letzten Aufgaben auf jedem Blatt nicht mehr von allen Kindern in Angriff genommen. Je näher also eine Aufgabe am Ende der ganzen Aufgabenreihe steht, um so geringer ist die Zahl der Kinder, deren Leistungen noch für die Feststellung der Trefferprozente

(Prozente richtiger Lösungen) benutzt werden können. Nun sind es natürlich im allgemeinen die schwächeren Schüler, die in der verfügbaren Zeit nicht fertig werden, und da die letzten Aufgaben auf jedem Blatt in der Regel zugleich die schwierigsten sind, so würden die langsamen, schwächeren Schüler diese letzten Aufgaben im allgemeinen nicht gelöst haben, selbst wenn sie Zeit gehabt hätten, sie noch in Angriff zu nehmen. Infolgedessen können die Trefferprozente der letzten Aufgaben dem wahren Sachverhalt nicht mehr ganz entsprechen: sie müssen etwas zu hoch ausfallen, um so höher, je näher die Aufgabe am Ende der ganzen Reihe steht. Um den Einfluß dieses Übelstandes möglichst abzuschwächen, wurden für unseren Zweck die Ergebnisse aus einigen Klassen mit verwendet, in denen vor der eigentlichen Eichung ohne Zeitbeschränkung gearbeitet worden war, um die Schwierigkeitsunterschiede der einzelnen Aufgaben genauer festzustellen und deren Reihenfolge auf Grund dieser Feststellung zu ändern. Außerdem wurden noch einige andere Vorsichtsmaßregeln getroffen, deren eingehende Schilderung hier zu weit führen würde. Das bisher Gesagte mag genügen, um zu erklären, warum in den nachfolgenden Tabellen die Zahlen in der Kolumne „Schülerzahl" so stark schwanken. Diese Schwankungen sind für die Fragen, die uns im folgenden interessieren sollen, ohne wesentliche Bedeutung. Zu beachten ist nur die schon erwähnte Tatsache, daß die niedrigsten Prozentzahlen in der Kolumne „Messung, Trefferprozente" im allgemeinen als etwas zu hoch zu betrachten sind. Dies ist deshalb zu beachten, weil gerade bei den schwierigsten Aufgaben der Unterschied zwischen „Schätzung" und „Messung" am stärksten zu sein pflegt. Dieser Unterschied ist also in Wirklichkeit eher noch größer und deshalb bedeutsamer, als ihn die in den Tabellen verzeichneten Zahlen erscheinen lassen. Doch soll hierauf im folgenden keine Rücksicht mehr genommen werden.

In der ersten Kolumne jeder Tabelle stehen die Aufgaben in der Reihenfolge, in der sie auf den Vordruckblättern aufeinanderfolgen. (Das Verfahren, insbesondere die den Kindern gegebene Anweisung zur Lösung der Aufgaben, wird hier als bekannt vorausgesetzt.) Die in der zweiten Kolumne („Schätzung, Grenzen") stehenden Zahlen geben an, zwischen welchen Grenzwerten sich die geschätzten Trefferprozente der 22 an der Schätzung beteiligten Personen bewegen. Die dritte Kolumne (Schätzung, Trefferprozente) enthält die Mittelwerte aus den 22 Schätzungsangaben. Sie sind zu vergleichen mit den in der vierten Kolumne stehenden Messungs-Trefferprozenten aus (im allgemeinen) sieben Klassen. Die letzte Kolumne enthält die Schülerzahlen, von denen bereits die Rede war.[1] Ich möchte

[1] Auf Wunsch des Verlages dieser Zeitschrift habe ich die Tabellen um über 50 % ihres Inhalts gekürzt. Sie enthielten ursprünglich den vollen Wortlaut aller Aufgaben; jetzt sind nur noch die Nummern angegeben; lediglich beim Zahlenrechnen sind die Aufgaben selbst wiedergegeben. Ich muß also den Leser bitten, zum vollen Verständnis des Folgenden die Vordrucke heranzuziehen.

diese Zahlen für groß genug halten. Jedenfalls glaube ich, daß bei Heranziehung von zwölf oder zwanzig statt sieben Klassen kein wesentlich anderes Ergebnis zu erwarten wäre, ohne künftigen Feststellungen auf breiterer Basis, namentlich in bezug auf bestimmte Einzelaufgaben, vorgreifen zu wollen. Ganz unberührt von dieser Erwägung bleibt die eine der beiden Hauptfragen, die uns interessieren, nämlich die Frage nach der Übereinstimmung der Schätzungsurteile unter sich, da sie mit der Anzahl der zum Vergleich herangezogenen Klassen nichts zu tun hat. —

Tabelle I. Wortschatz.

Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung	
	Grenzen	Treffer-%	Treffer-%	Schülerzahl		Grenzen	Treffer-%	Treffer-%	Schülerzahl		Grenzen	Treffer-%	Treffer-%	Schülerzahl
1.	40—100	87	95	262	16.	20—100	75	81	262	31.	10—100	70	64	244
2.	50—100	95	97	261	17.	20—100	72	85	256	32.	20—100	70	49	228
3.	50—100	89	95	262	18.	20—100	69	75	258	33.	20—100	72	66	238
4.	40—100	85	95	262	19.	60—100	85	73	257	34.	20—100	63	50	233
5.	60—100	88	95	262	20.	10—100	72	73	257	35.	10—100	68	52	237
6.	30—100	82	93	262	21.	30—95	71	67	253	36.	5—100	68	55	237
7.	33—100	77	83	262	22.	30—100	80	67	253	37.	10—95	58	52	236
8.	20—100	66	86	262	23.	30—100	73	71	252	38.	30—100	66	56	231
9.	25—100	73	90	262	24.	50—100	81	81	320	39.	5—100	59	59	228
10.	40—100	81	79	262	25.	30—100	83	73	318	40.	5—100	58	53	221
11.	40—100	76	82	262	26.	10—100	68	71	315	41.	5—97	60	43	214
12.	50—100	81	87	262	27.	10—98	68	70	281	42.	10—100	61	40	213
13.	25—100	76	82	262	28.	10—100	63	64	276	43.	15—90	57	42	207
14.	10—100	74	82	262	29.	5—95	62	59	279	44.	10—90	53	27	205
15.	10—100	79	80	262	30.	20—100	76	68	273	45.	15—95	64	38	207

Wenden wir uns nun der genaueren Betrachtung der einzelnen Tabellen zu. Tabelle I verzeichnet die Ergebnisse für die Wortschatzfeststellung. Man sieht sofort, daß die Schätzung im ganzen genommen das Richtige getroffen hat. Namentlich in der mittleren Region, bei den Aufgaben von den Schwierigkeitsgraden um 70% herum, stimmen Schätzung und Messung überwiegend gut überein. Dagegen tritt bei den allerleichtesten (über 80%) sowie bei den schwersten (unter 60%) Aufgaben eine charakteristische Verschiebung ein, die wir später wiederfinden: die leichtesten werden für schwerer, die schwersten für leichter gehalten, als sie tatsächlich sind. Wenn hierin, wie es scheint, eine allgemeine Tendenz des Lehrerurteils zutage tritt, so müssen wir nach deren tieferen Gründen fragen. Ich möchte vermuten, daß hier ein Sonderfall der allgemeinen Angleichungs- oder Nivellierungstendenz der Schule vorliegt. Daß die tatsächlichen Begabungs- und Leistungsunterschiede der Schüler ganz allgemein unterschätzt werden, kann kaum noch als umstritten bezeichnet werden. Ich erinnere nur an die Ergebnisse einer früheren Untersuchung[1] und zwei dort

[1] Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung, Z. f. päd. Psych. 32 Jg., H. 1.

von mir zitierte Äußerungen von C. Burt und W. F. Dearborn: „Die Schulmethoden tendieren dazu, die Leistungen zu nivellieren, ohne die Fähigkeiten gleichzumachen" — und: „Gerade diese Gleichmäßigkeit (der Leistungen) wird gewöhnlich von der Schule erstrebt", obgleich „es ganz verkehrt wäre, von zwei Klassen mit ganz ungleichem Begabungsdurchschnitt die gleichen Leistungen zu erwarten." — Wenn man fünfzig sechsjährige Kinder noch vier weitere Jahre sich selbst bzw. bloß dem Haus und der Straße überließe, so würden am Ende dieses Zeitraumes die Unterschiede ihrer intellektuellen Leistungen gewiß viel größer sein, als sie jetzt sind, wo die Kinder ebenso lange, zu einem Klassenverbande vereinigt, den gleichen unterrichtlichen Einwirkungen ausgesetzt sind. Die Schule ist eben, bei allen ersprießlichen Individualisierungsmaßnahmen, eine Institution für Massenbeeinflussung, für geistige An- und Ausgleichung. Andernfalls müßte die pädagogische „Kulturgüter"-Theorie, die sowieso schon etwas rissig ist, völlig in die Brüche gehen. Die Schule — das heißt aber doch: der Lehrer — neigt also ganz allgemein zu einer Unterschätzung geistiger Differenzierungen, wie sie unter den Menschen und auch den „Dingen" (Aufgaben) tatsächlich vorhanden sind. Dies wirkt sich einerseits in der Unterschätzung der Begabungs- und Leistungsdifferenzen der Schüler aus, anderseits in der Unterschätzung der Schwierigkeitsdifferenzen von Aufgaben oder Leistungen. Auf diese Weise würde es erklärlich werden, daß die Lehrer in unserem Fall die leichtesten Aufgaben für schwerer, die schwersten für leichter gehalten haben, als sie tatsächlich sind.

Der Nachdruck ist auf die zweite Hälfte dieses Satzes zu legen. Im ganzen genommen sind die 45 Wortschatzaufgaben für den Zweck der objektiven Leistungsfeststellung etwas zu leicht. Die ganz leichten Aufgaben mit sehr geringer differenzierender Kraft sind etwas zu stark vertreten; es müßten stattdessen mehr Aufgaben von dem Schwierigkeitsgrad 40 bis 60% vorhanden sein. Bei einer Verbesserung der Reihe in diesem Sinne würde aber die Tendenz des Lehrerurteils zur Überschätzung der kindlichen Leistungsfähigkeit (ausgenommen sehr leichten Aufgaben gegenüber) stärker hervortreten, schließlich allein bemerkbar werden, wie wir dies bei den übrigen Aufgabengruppen sehen werden.

Lenken wir jetzt den Blick auf die zweite Kolumne der Tabelle I, so finden wir eine Übereinstimmung der einzelnen Lehrerurteile, die vielleicht noch etwas mehr, als man erwartet hätte, zu wünschen übrig läßt. Bei 37 von den 45 Aufgaben finden sich geschätzte Trefferprozente bis 100, bei 6 weiteren 95 bis 98, während sie bei denselben 43 Aufgaben gleichzeitig auf 20, 10, sogar 5% heruntergehen. Bei 25 Aufgaben finden sich Schätzungsurteile, die um mindestens 80% voneinander abweichen. Daß so oft 100% angegeben wurde (im ganzen 131 mal, auf 12 Lehrer verteilt, unter denen allerdings 3 den Löwenanteil — mit 22, 25, 29 Aufgaben — beanspruchen), ist auffallend, und zwar aus zwei Gründen. Erstens würden

so leichte Aufgaben den Differenzierungswert Null haben, also überhaupt unbrauchbar sein — was die so urteilenden Lehrer wohl nicht bedacht haben. Zweitens müßte sich, wie mir scheint, jeder Lehrer sagen, daß in fast jeder Klasse des vierten Schuljahres doch wohl mindestens ein oder zwei Kinder sitzen, die über die Bedeutung solcher Wörter wie „Rüge, ahnen, beichten, Fittiche, jähzornig, gemächlich" usw. nicht ausreichend informiert sind. Um volle 100 Trefferprozente erwarten zu können, müßte man schon zu so bekannten Wörtern wie „Mutter, essen, Tisch" u. dgl. seine Zuflucht nehmen. Selbst so leichte Wörter wie „Amboß, Nebel, Saum" sind dafür noch zu schwierig. Die Zahlen in der zweiten Kolumne lassen jedenfalls erkennen, daß die Meinungen der Lehrer über den am Ende des vierten Schuljahres zu erwartenden Wortschatz ganz erheblich auseinandergehen, und daß sich manche Lehrer in ihren Erwartungen ganz erheblichen Illusionen hingeben, von denen man wohl annehmen kann, daß sie nicht ohne Einfluß auf die Beurteilung der Leistungen ihrer Schüler bleiben.

Tabelle II. Sprachgebrauch.

Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung	
	Grenzen	%	%	Schülerzahl		Grenzen	%	%	Schülerzahl		Grenzen	%	%	Schülerzahl
1.	10—110	83	93	231	13.	0—100	66	71	228	25.	5—100	65	54	241
2.	5—100	76	92	231	14.	5—100	59	67	228	26.	12—100	73	52	228
3.	10—100	85	86	231	15.	0—95	65	60	227	27.	0—100	70	49	228
4.	40—100	81	89	231	16.	0—100	63	66	212	28.	5—100	57	56	236
5.	12—100	75	93	231	17.	10—100	77	60	226	29.	5—100	67	32	172
6.	10—100	77	81	231	18.	20—100	74	64	224	30.	5—90	67	47	183
7.	20—100	73	83	231	19.	2—100	70	61	291	31.	0—100	56	49	184
8.	0—100	60	73	231	20.	5—100	67	64	291	32.	30—100	75	48	171
9.	15—100	74	76	231	21.	0—100	57	60	284	33.	0—100	56	34	167
10.	10—100	71	80	231	22.	6—95	64	61	281	34.	0—90	61	33	180
11.	10—100	68	74	284	23.	0—80	50	47	269	35.	5—100	59	39	171
12.	0—100	64	77	228	24.	30—100	74	47	261	36.	5—90	59	31	178

Die Zahlen in Tabelle II (Sprachgebrauch) bestätigen die eben gemachten Bemerkungen. Die Aufgaben Nr. 1 bis 16 werden mit einer Ausnahme (Nr. 15) für schwerer gehalten, als sie sind, die Aufgaben Nr. 17 bis 36, ebenfalls mit einer Ausnahme (Nr. 21), für leichter. Da die Sprachgebrauchaufgaben im ganzen genommen schwieriger sind als die Wortschatzaufgaben, so überwiegt hier die Neigung zur Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler: bei zehn von den schwierigen Aufgaben beträgt die Differenz „Schätzung" minus „Messung" 20% und mehr. In noch höherem Grade als in Tabelle II weichen hier die Schätzungsurteile der 22 Lehrer voneinander ab. Bei acht Aufgaben bewegen sie sich innerhalb der weitest möglichen Grenzen, zwischen 0% und 100%. Es kommt also vor, daß der eine Lehrer glaubt, kein einziger von 100 Schülern könne eine bestimmte

Aufgabe richtig lösen, ein anderer Lehrer dagegen, von 100 Schülern könnten sie alle lösen. Aber selbst von diesen paradoxen Fällen abgesehen, gehen die Urteile der Lehrer im allgemeinen so weit auseinander, daß man beim besten Willen nicht sagen kann, sie seien sich einig darüber, was man in bezug auf richtigen Sprechgebrauch im vierten Schuljahr verlangen kann. Was soll man nun über die Auswirkung dieser Meinungsverschiedenheit auf den Unterricht und auf die Beurteilung des Unterrichtserfolges in der Zeugniserteilung denken? Soll man annehmen, die Beurteilung der Schülerleistungen im Zeugnis spiegele diese Meinungsverschiedenheit in vollem Umfange wider, oder ist die andere Annahme vorzuziehen, die Leistungsbeurteilung geschehe nach Grundsätzen, die den Schwierigkeitsgrad der Leistungen gänzlich ignorieren? Diese Frage dürfte sich zur Zeit aus Mangel an geeignetem Erfahrungsmaterial kaum beantworten lassen.

Tabelle III gilt für die Rechtschreibung. Hier liegt der Einwand nahe, daß die von uns verwendeten Aufgaben von der in der Schule vorwiegend beurteilten Form der Rechtschreibeleistung erheblich abweichen, und zwar nach der Seite größerer Schwierigkeit wegen des suggestiven Einflusses der Schreibweise derjenigen Wörter, auf die gereimt werden soll. Diesem Einwand ist zweierlei entgegenzuhalten. Erstens, daß der „suggestive Einfluß" tatsächlich sehr gering ist, was sich durch besondere Versuche, auf die hier nicht einzugehen ist, nachweisen ließ. Zweitens, daß die Beurteiler, die jenen Einfluß trotzdem für wesentlich hielten, ihn bei ihren Schätzungen in Rechnung gestellt haben dürften. Es kommt hinzu, daß die Rechtschreibeleistung, die von den Schülern beim Diktat verlangt wird, ihrerseits durch Umstände erschwert ist, die beim Schreiben einzelner Wörter nicht vorliegen, vor allem durch den Zwang, das vom Lehrer Gesprochene richtig und im Zusammenhang aufzufassen sowie im Gedächtnis zu behalten; ferner in vorgeschriebenem Tempo eine Gesamtschreibleistung zu vollbringen, die erheblich größer ist als das Hinschreiben einzelner Wörter, auf deren richtige Schreibung sich die Aufmerksamkeit des Schülers stärker konzentrieren kann, als es beim Diktat der Fall ist. Es werden allerdings Diktate geschrieben, die dank der auf sie verwendeten „Vorbereitung" nicht viel mehr als bloße Paradestücke sind. Aber die günstigen Ergebnisse solcher Diktate sollten dann nicht als Urteilsgrundlagen für die Schätzung der wirklichen Rechtschreibefertigkeit der Schüler verwertet werden. Alles in allem genommen liegt also kein begründeter Anlaß vor, für den Vergleich von Schätzung und Messung bei der Rechtschreibung andere Gesichtspunkte geltend zu machen als für den Vergleich auf anderen Leistungsgebieten.

Um mögliche Mißverständnisse zu beseitigen, sei noch folgendes bemerkt. Nach der Auswertungsanweisung gilt als „falsch": 1. das Auslassen der Aufgabe; 2. das Hinschreiben von Wörtern, die gar keine Reimwörter sind, außer wenn sie sinngemäß sind, z. B. „Knie" statt „Kinn" in der

7. Aufgabe; 3. das Hinschreiben von Wörtern, die zwar reimen, aber sinnwidrig sind, z. B. „Messer“ statt „Fässer“ in der 25. Aufgabe. Für unseren Vergleichszweck wurden alle diese Fälle nicht mitgezählt; es wurden nur diejenigen Aufgabenlösungen als „falsch“ bewertet, bei denen das erwartete Reimwort, jedoch falsch geschrieben, gebracht worden war.

Tabelle III. Rechtschreibung.

Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung		Aufgaben-Nr.	Schätzung		Messung	
	Grenzen	%	%	Schülerzahl		Grenzen	%	%	Schülerzahl		Grenzen	%	%	Schülerzahl
1.	70—100	92	90	259	11.	40—100	78	61	253	21.	30—100	70	44	214
2.	20—100	82	88	264	12.	40—100	78	59	263	22.	30—100	73	54	210
3.	50—100	86	90	261	13.	40—100	83	54	263	23.	20—95	69	51	171
4.	30—100	74	75	260	14.	40—100	75	63	262	24.	30—95	77	39	172
5.	50—100	84	77	241	15.	40—100	77	56	262	25.	20—100	72	66	100
6.	25—100	77	76	257	16.	20—100	71	57	248	26.	20—100	67	42	139
7.	30—100	83	68	228	17.	40—100	75	65	228	27.	20—97	68	41	133
8.	30—100	79	69	264	18.	30—100	71	61	251	28.	20—98	68	30	138
9.	45—100	81	63	265	19.	30—100	79	59	213	29.	10—100	68	27	127
10.	30—100	78	68	260	20.	20—100	74	52	217	30.	10—100	67	27	139

Aus Tabelle III geht hervor, daß die Leistungen der Schüler im Rechtschreiben noch mehr überschätzt werden als ihre Leistungen in bezug auf Wortschatz und Sprachgebrauch. Nur bei drei der leichtesten Aufgaben zeigt die Schätzung einen höheren Trefferprozentsatz als die Messung, bei allen übrigen Aufgaben verhält es sich umgekehrt. Bei den drei letzten Aufgaben betragen die Schätzungsprozente noch nicht die Hälfte der Messungsprozente. Das Schwanken der Lehrerurteile ist hier etwas geringer als beim Wortschatz und Sprachgebrauch. In den allermeisten Fällen bilden zwar auch hier 100% die obere Grenze; die untere Grenze dagegen liegt nur bei den zwei letzten Aufgaben unter 20%. — Wie schon erwähnt, kann die Rechtschreibung einzelner Wörter nicht als nennenswert schwieriger gelten als die derselben Wörter in einem Diktat, falls sich der Lehrer keiner besonderen Kunstgriffe bedient, um ein gutes Ergebnis sicherzustellen. Bemißt man also die Rechtschreibefertigkeit der Schüler nach dem Diktat (ohne Kunstgriffe!), so muß man wohl sagen, daß sie auch hier hinter dem zurückbleibt, was der Lehrer glaubt, erwarten zu dürfen.

In Tabelle IV handelt es sich um die Leistungen im Denkrechnen. Hier liegen die Verhältnisse ähnlich wie beim Rechtschreiben. Die Schätzungsprozente sind nur in einem einzigen Falle, bei Aufgabe Nr. 7, niedriger als die Messungsprozente. Die Grenzen, in denen die Schätzungsurteile schwanken, sind etwas enger als beim Rechtschreiben. 100% als obere Grenze ist wieder das Übliche, obgleich man einen solchen Optimismus gerade hier am wenigsten erwarten sollte. Auffallend ist, daß die untere

Tabelle IV. Denkrechnen.

Aufgaben-Nr.	Schätzung Grenzen	Schätzung %	Messung %	Messung Schülerzahl	Aufgaben-Nr.	Schätzung Grenzen	Schätzung %	Messung %	Messung Schülerzahl	Aufgaben-Nr.	Schätzung Grenzen	Schätzung %	Messung %	Messung Schülerzahl
1.	50—100	90	79	339	9.	75—100	88	58	247	17.	50—95	78	20	228
2.	75—100	88	83	339	10.	60—100	86	60	247	18.	15—95	68	47	309
3.	40—100	72	71	339	11.	30—100	69	57	334	19.	5—96	60	45	216
4.	25—95	68	64	339	12.	20—100	75	59	331	20.	25—100	67	40	214
5.	60—100	76	69	339	13.	50—100	67	52	240	21.	30—100	67	45	207
6.	50—100	81	62	335	14.	15—94	63	42	237	22.	10—95	49	41	199
7.	20—99	58	63	339	15.	20—100	72	49	235	23.	20—100	55	44	187
8.	70—100	89	77	247	16.	10—100	62	40	234	24.	15—90	64	44	191

Schätzungsgrenze bei zwei Aufgaben (Nr. 9 und 17) höher liegt als die Messungsprozente. Die besondere Schwierigkeit der Aufgabe Nr. 17 erscheint nicht recht plausibel; vielleicht hat hier der Zufall mitgewirkt.

Tabelle V. Zahlenrechnen.
(Aufgaben Nr. I bis XII im Kopfe, Nr. XVII bis XXVIII schriftlich.)

Aufgaben	Schätzung Grenzen	Schätzung Treffer-%	Messung Treffer-%	Messung Schülerzahl	Aufgaben	Schätzung Grenzen	Schätzung Treffer-%	Messung Treffer-%	Messung Schülerzahl
I. 670 + 145 =	60—100	87	87	232	XIX. 7008 9 309 85 20048 5763	60—100	85	56	232
II. 783 + 560 =	20—100	77	62	232					
III. 1350 + 799 =	30—100	69	58	232					
IV. 4200 — 900 =	60—100	90	59	232					
V. 6370 — 290 =	30—100	78	46	232					
VI. 30000 — 4 =	15—100	70	41	232					
VII. 4 × 208 =	60—100	87	67	223					
VIII. 5 × 799 =	10—96	67	32	211	XX. 84567 — 54324	60—100	89	86	231
IX. 30 × 25 =	20—100	77	57	217					
X. 432 : 4 =	40—100	81	57	231					
XI. 4500 : 6 =	20—87	64	33	230	XXI. 72136 — 62389	60—100	82	51	231
XII. 1800 : 60 =	30—90	67	30	229					
XVII. 583 726 457 128 769 583	75—100	89	70	232	XXII. 909408 — 8565	50—100	79	51	231
					XXIII. 432 × 85	40—100	81	50	220
					XXIV. 807 × 192	40—95	76	50	210
					XXV. 4723 × 803	40—85	70	26	208
XVIII. 8964 871 63 782 3945 98	70—100	87	65	232	XXVI. 7656 : 8 =	50—100	86	56	158
					XXVII. 21263 : 7 =	40—95	75	52	158
					XXVIII. 204500 : 25 =	30—90	66	34	154

Die Leistungen im Zahlenrechnen sind in Tabelle V verzeichnet. Die Aufgaben Nr. 1 bis 16 sind im Kopfe zu rechnen, die folgenden schriftlich.

Die Aufgaben Nr. 13 bis 16 (mit Brüchen) sind fortgelassen, weil sie von einer zu kleinen Zahl von Kindern in Angriff genommen worden sind. Man könnte erwarten, daß die Schätzungsurteile hier noch am ehesten das Richtige getroffen haben, denn es handelt sich hier um Aufgaben, die in genau der gleichen Form im Rechenunterricht des vierten Grundschuljahres sehr häufig vorkommen. Deshalb hätte man vielleicht auch ein recht geringes Schwanken der Urteile zu erwarten. Beide Erwartungen erweisen sich als verfehlt, besonders die erste. Mit Ausnahme der Aufgabe Nr. 1 sind die Schätzungsprozente höher als die Messungsprozente, meist ganz erheblich höher; jene sind nur viermal niedriger als 70%, diese dagegen 22 von 24mal. Dabei liegt die obere Schätzungsgrenze wieder meistens bei 100% und nie unter 85%. Unsere Aufgaben gehen nicht über die Forderungen hinaus, die man, dem Lehrplan gemäß, am Ende des vierten Schuljahres stellen sollte. Wenn sie überwiegend noch nicht einmal von zwei Dritteln der Kinder in achtklassigen Großstadtschulen gelöst werden, so muß man sagen, daß hier irgend etwas nicht ganz in Ordnung ist. Es ist ein schwacher Trost, daß manche Lehrer die Rechenfertigkeit der Schüler für noch geringer halten, als sie tatsächlich ist, während sich andere der Hoffnung auf eine 100%ige Erreichung des Lehrzieles hingeben. Es verdient hier nochmals betont zu werden, wie abwegig es ist, bei solchen Leistungen wie den von uns verlangten 100% Treffer zu vermuten. Denn wenn nicht in allen, so doch in fast allen Klassen des vierten Schuljahres sitzen Kinder, von denen jeder Lehrer weiß, daß sie vielleicht Aufgaben wie 63 — 29 oder 5 × 30 ganz sicher lösen können, aber nicht solche wie 6370 — 290 oder 30 × 25.

Überlegt man sich, auf welche Ursachen die so stark voneinander abweichenden Schätzungsurteile der Lehrer zurückzuführen seien, so liegt es nahe, die gewiß vorhandenen Unterschiede ihrer Unterrichtserfahrungen, wenigstens zum Teil, dafür verantwortlich zu machen. Es ist nicht anzunehmen, daß die an unserem Versuch beteiligten Lehrer einen besonders guten oder schlechten Schülerjahrgang speziell ins Auge gefaßt haben, als sie ihre Schätzungsurteile abgaben, denn das hätte dem Sinn der ganzen Sache allzu offenkundig widersprochen. Ebensowenig wird man glauben dürfen, die Unterrichtsfolge mancher Lehrer seien tatsächlich bei allen Schülerjahrgängen so groß, daß ihr 100%-Urteil berechtigt sei, während die Erfolge anderer Lehrer sie zu so niedrigen Prozentangaben wie 20 bis 0 zwängen. Derartige Extreme wird man nur als harmlose Übertreibungen zu betrachten haben, wie sie überall da verständlich sind, wo ein unbestimmter, aber mehr oder weniger gefühlsbetonter Gesamteindruck als Urteilsgrundlage dient. Für die dann noch übrigbleibende „normale" Schwankungsbreite der Schätzungsurteile, die etwa zwischen die Grenzwerte 20 und 90% fallen, wird man sich nach tiefer liegenden Ursachen umsehen müssen.

In der „Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule" werden die

Gesamtergebnisse aus der besten (A) und der schwächsten (B) der zur Eichung verwendeten 37 Klassen angeführt. Es heißt dort: „Die Leistungen der Klasse A (Gesamtprozentplatz 72) würden in einer durchschnittlichen vierten Klasse (fünftes Schuljahr) zu erwarten sein, aus der die begabteren Kinder nicht durch Übergang in höhere Schulen entfernt wären, während die Leistungen der Klasse B (Gesamtprozentplatz 31) einer durchschnittlichen sechsten Klasse (drittes Schuljahr) entsprechen würden. Die beiden Klassen A und B sind also ihren Leistungen nach um etwa zwei Jahre auseinander und gelten trotzdem als Klassen des gleichen vierten Schuljahres!“ Die Leistungen der Durchschnittsschüler müßten in A mit „2—3“, in B mit „3—4“ zensiert werden, und die Mehrzahl der Schüler von A müßten die Noten „2—3“, „2“ und „1“, von B die Noten „3—4“, „4“ und „5“ erhalten, wenn die übliche Leistungsbeurteilung ein richtiges Bild von den tatsächlich vorhandenen Leistungsdifferenzen geben sollte. Es glaubt wohl niemand, daß die Lehrer von A und B so stark voneinander abweichend zensieren werden; insbesondere wird der Lehrer von B seine Schulnoten meistens um eine halbe bis eine ganze Stufe erhöhen müssen, schon um gewissen Unannehmlichkeiten zu entgehen: ein erneuter Beweis für den Mangel an Objektivität und Zuverlässigkeit, an dem die Zeugnisbezifferung leidet.

Dies Messungsergebnis in den beiden Klassen A und B gibt uns einen Hinweis darauf, welche Umstände für das starke Schwanken der Schätzungsurteile verantwortlich zu machen sind. Wenn noch hinzugefügt wird, daß die Schule, zu der Klasse A gehört, in einer der „besten“ Gegenden Berlins liegt und bis 80% der Kinder an höhere Schulen abzugeben pflegt, die Schule, zu der Klasse B gehört, dagegen in einem der ärmsten Viertel, so können wir uns leicht vergegenwärtigen, wie unterschiedlich die unseren Schätzungsurteilen zugrunde liegenden Erfahrungen der Lehrer sein müssen, die in solchen Klassen wie A und B zu unterrichten haben. Die Begabungs- und Leistungsunterschiede von Klassen der gleichen Schuljahre sind eben so außerordentlich groß, daß es ganz unmöglich ist, von ihnen allen die gleiche Annäherung an die Erreichung des Lehrziels zu erwarten; und demgemäß müssen die Urteile der Lehrer verschieden ausfallen.

Hiermit ist nun freilich noch nicht gesagt, daß diese Urteile, im ganzen genommen, richtig ausfallen müßten; auch nicht, daß die Urteilsschwankungen den Leistungsschwankungen der betreffenden Klassen oder Schulen genau entsprechen müßten. Daß das erste nicht der Fall ist, zeigen unsere Tabellen, die eine ganz allgemeine Tendenz zur Überschätzung der Schülerleistungen erkennen lassen. Wieweit das zweite nicht der Fall ist, darüber gibt unsere Untersuchung keinen Aufschluß; es ist auch für unseren Zweck unwesentlich. Beschränken wir uns also auf die Frage, welche Umstände im Sinne jener Überschätzung der Schülerleistungen wirksam sein mögen. Wir dürfen uns da nicht mit der billigen und zugleich „unbilligen“ Antwort

begnügen, die Schule leiste eben nicht das, was man von ihr zu verlangen berechtigt sei — eine Antwort, die bekanntlich in den letzten Jahren mehrfach gegeben worden ist und ebensowenig Wohlwollen wie Einsicht bekundet. Jedenfalls setzt diese Antwort das voraus, was eigentlich erst zu beweisen wäre. Wenn man von der Schule verlangt, daß sie auf jeder Stufe oder zu jedem Zeitpunkte ein bestimmtes Lehrziel erreiche, so ist das erst dann berechtigt, wenn vorher erwiesen ist, daß beim Aufstellen von Lehrzielen und beim Entwerfen von Lehrplänen keinerlei Fehlgriffe getan werden. Wie aber sollten Fehlgriffe gänzlich ausgeschlossen sein, da doch die Menschen, also auch die Pädagogen, nicht unfehlbar sind! Unsere Erziehungsphilosophen, denen vor allem die von der Schule zu vermittelnden „Kulturgüter" vorschweben, scheinen sich das Herunterholen dieser Güter aus ihrem Schwebezustand im Reiche der Ideen und ihre Verpflanzung in die Schülergehirne im allgemeinen etwas zu einfach vorzustellen. Die Hauptgefahr alles pädagogischen Denkens ist die Verwechslung von Sein und Sollen; und wenn auch diejenigen, die von hohem Katheder herab pädagogische Ideen verkünden, in dieser Gefahr keineswegs umzukommen pflegen, so macht sie sich dafür denen, die jene Ideen in der Schulstube verwirklichen sollen, um so peinlicher fühlbar. In der früher erwähnten Tatsache, daß die Begabungsunterschiede der Kinder allgemein unterschätzt werden, finden wir die, oder doch wenigstens eine Erklärung für die allgemeine Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit. Beim Aufstellen von Lehrzielen wird man nicht anders vorgehen können als so, daß man sie einer mittleren oder Durchschnittsbegabung anpaßt, von der man sich wohl, auf Grund langjähriger Erfahrung, eine ungefähr zutreffende Vorstellung gebildet hat. Da man nun die ganze Breite der Abweichungen von diesem Durchschnitt nach unten nicht genügend ins Auge faßt, so folgt hieraus ohne besondere Schwierigkeit, daß sich das Lehrziel für eine zu große Anzahl von schwachbegabten Kindern als zu hoch gesteckt erweisen muß; dies namentlich dann, wenn die verfügbaren Mittel zur Absonderung schwacher Kinder vom Durchschnitt und Überdurchschnitt beschränkt sind. Das bekannte „Grundaxiom des Bildungsprozesses" würde eine Abstufung der zu vermittelnden Kulturgüter in strenger Parallele zur Abstufung der Begabungen erfordern, was, konsequent zu Ende gedacht, einen einheitlichen Lehrplan, ein für alle Schüler gleiches Lehrziel, völlig illusorisch machen würde. Somit scheint die allgemeine Überschätzung der kindlichen Leistungsfähigkeit in der Schule eine Tatsache zu sein, die als Folge aus einem unvermeidlichen Konstruktionsfehler der Schule überhaupt zu betrachten ist.[1]

[1] G. H. Franke, Neuwied, meint in der Zeitschrift „Deutsche Oberschule und Aufbauschule" (Dez. 1932): „Die Volksschule ist für alle ihre Schüler in gleichem Maße da; sie hat die Aufgabe, alle möglichst gleich zu fördern, auch die Minderbegabten an das allgemeine Lehrziel möglichst heranzubringen. Sie hat ihr schönstes Ziel erreicht, wenn sie

Schließlich ist noch ein anderer Umstand zu berücksichtigen. Jeder Lehrer hat zwar täglich Gelegenheit, die Erfolge seiner Unterrichtsarbeit festzustellen, aber die Mittel, deren er sich dabei bedient, sind doch nicht gerade besonders exakt. Sie erreichen nicht annähernd die Exaktheit, die etwa bei der Feststellung der Zunahme von Körpergröße und Gewicht seiner Schüler möglich wären. Wir bezeichneten früher die übliche Leistungsbeurteilung in der Schule als auf einem ungefähren „Gesamteindruck" beruhend; auch für die von uns verwendeten Schätzungsurteile ist ein solcher Gesamteindruck von den Leistungen der Schüler maßgebend gewesen. Manche sprechen in derartigen Fällen gern von „Intuition" und neigen zu der Auffassung, der intuitiven Erkenntnis komme, rein als solcher, ein höherer Wert zu als derjenigen, die den Gesamteindruck ignoriert und an dessen Stelle das bewußte Ableiten des Urteils aus der logischen Analyse des Tatbestandes setzt. Das würde in unserem Falle darauf hinauskommen, daß man die Schätzung der Messung vorzieht. Wie wenig dies zu empfehlen wäre, darüber ist kein Wort mehr zu verlieren. Betrachten wir von hier aus die Feststellung des täglichen Unterrichtserfolges des Lehrers, so kommen wir zu dem Ergebnis, daß sie, als ein Verfahren der Intuition oder Schätzung auf Grund von Gesamteindrücken, von ziemlich zweifelhaftem Werte ist. Wäre es üblich, die Fortschritte der Schüler auf den von uns berücksichtigten Leistungsgebieten mehr im Sinne einer Messung als in dem einer bloßen Schätzung zu verfolgen, so würde das vermutlich keinen Schaden stiften. Es würde eher dazu beitragen, den Lehrer vor Erwartungstäuschungen zu bewahren, und würde auch den Schülern und der Schule überhaupt zugute kommen, die von den Enttäuschungen der Lehrer unmöglich profitieren können. —

Die Ergebnisse unserer Untersuchung mahnen uns zur Wachsamkeit und könnten vielleicht, wenn man anderes hinzunimmt, manchen veranlassen, mit ernster Besorgnis in die Zukunft zu blicken. Von prominentester Seite ist kürzlich ausgeführt worden, daß unter der Geltung der liberalistischen Bildungsvorstellung die Schulen nicht erzogen, sondern geschult haben: sie haben „vorab Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen vermittelt." Zweifellos ist dies nicht etwa so zu verstehen, daß die Schulen jetzt weniger Gewicht als bisher auf die Vermittlung von wirklich wertvollen Kenntnissen legen sollen. Denn sonst würden wir damit zu rechnen haben, daß die von uns gestellten Aufgaben in einigen Jahren überwiegend noch nicht von der Hälfte aller zehnjährigen Kinder richtig gelöst werden, was gewiß niemand für erwünscht halten wird. Vielmehr erscheint die Erwartung berechtigt, daß es durchaus im Sinne des geplanten Umbaues der deutschen Schule

alle Schüler auf eine Durchschnittshöhe bringt, die der Würde eines Kulturvolkes entspricht." — Der Freimut, mit dem hier von einer pädagogischen Zielsetzung aus für eine offenbare psychologische Unmöglichkeit eingetreten wird, ist an sich erfreulich; man findet derlei nicht allzuhäufig.

liegt, wenn einer gewissen Verzettelung des Volksschulwissens im Dienste von Sonderinteressen gesteuert wird zugunsten der sicheren Erzielung von Leistungen, die gleichsam das Minimum einer allgemeinen gleichen Bildungspflicht darstellen und als solche ebenso der Erziehung, nicht bloß der Schulung, wie dem Nutzen und Wohl der Gesamtheit, nicht bloß des einzelnen, zu dienen berufen sind.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Tagung für nationalsozialistische Erziehung, veranstaltet vom Pädagogisch-Psychologischen Institut München

(2. bis 5. August 1933).

Unter dem Ehrenvorsitz des Bayrischen Kultusministers Schemm versuchte das Pädagogisch-Psychologische Institut München auf dieser Tagung, für die neuen Aufgaben unserer deutschen Erziehung Richtung und Wege zu weisen. Führung und Leitung der Tagung lag in Händen von Bezirksschulrat Fikenscher, Dr. Mann und dem Vorsitzenden des Münchener Lehrervereins Buckler. Die Vorträge werden in Kürze im Druck erscheinen.

1. Tag: Nach der Eröffnung und Begrüßung und nach den Klängen des vom Anton-Hubert-Quartett gespielten Kaiserquartettes von Haydn riß Oberstadtschuldirektor Bauer in seinem Vortrage „Erziehung zum deutschen Menschen" in skizzenhafter Kürze und Klarheit die Grundfragen der werdenden Erziehung auf. „Der Höhepunkt der nationalsozialistischen Erziehung ist nicht die Erringung der Macht, sondern die Erziehung der Menschen mit dem Ziele der Volkwerdung." Gesinnung, Wissen und Können des deutschen Erziehers stehen im Dienste dieser Aufgabe. Die kulturelle Revolution muß die politische, wirtschaftliche und soziale Revolution in die Herzen unseres Volkes pflügen. Reinhaltung des völkischen Rasseideals, echte Religiosität des Herzens und heldischer Wehrwille sind die stärksten Erziehungsmächte zu einem neuen, sinnerfüllten Leben des deutschen Menschen.

Anschließend sprach Prof. Rothacker, Bonn, über die Grundlagen und Zielgedanken der nationalsozialistischen Kulturpolitik. Er beschränkte sein Thema auf Hochschulgestaltung und forderte deren eindeutige Ausrichtung auf die Leitziele Deutschtum, Volkstum und Staat, ohne die eigentümliche Verbindung von Forschung und Lehre, die unsere deutschen Hochschulen charakterisiert, preiszugeben. „Aber dieses Bündnis von Forschung und Lehre, von Meister und Schüler, würde seinen innersten Sinn und Antrieb verlieren, wenn es als Ganzes nicht getragen würde von dem allen gemeinsamen Bewußtsein der höchsten Bedeutsamkeit des forschend Erfragten für die Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden im deutschen Volke." Politische Schulung und völkische Selbstbesinnung seien so planmäßig im Neubau der deutschen Hochschule zu organisieren.

2. Tag: Prof. A. von Müller, München, zeigte in seinem Vortrag „Deutsche Tugenden, deutsche Erbübel" das Leben deutscher Geschichte, gewoben aus

Schicksal und Charakter, voll von wundervollen Ansätzen volkhafter Gestaltung und voll von tragischsten Enttäuschungen und Abstürzen. Immer aber lag die tiefste Not unserer Geschichte in den Schwächen, jeder sieghafte Aufstieg in den Stärken unseres Volkscharakters begründet: Verpflichtung genug für eine Gegenwart, die sich wieder zu neuem Aufstieg verschworen hat! Auf viel zu schmaler Basis eines zersplitterten und zerrissenen Volksraumes zusammengedrängt war es die erste, unerhörte Leistung deutscher Geschichte, die Kräfte zusammenzuballen, in den Ostraum vorzustoßen und mit immer neuem, schöpferischen Willen das große Reich des deutschen Mittelalters aufzurichten. Deutsche Zwietracht aber und ein Übermaß von Weichheit, die eigentlichen deutschen Erbübel, ließen die heiligen Kräfte des Volkes immer wieder zerfließen und zersprühen, in der Willkür der Territorien, in der Preisgabe der Ostkolonisation, in südländischen Träumen, in den Bruderkriegen der Reformationskämpfe bis zu jener unwürdigsten Zeit französischer Fremdherrschaft, die die deutsche Ohnmacht geradezu zur Voraussetzung für die Ruhe des übrigen Europa machte, — und bis zu Versailles. Deutscher Wille hat sich solchen Schwächen gegenüber immer aufgebäumt in heiliger Verpflichtung, in Zucht und Treue, wie sie der Staat des großen Preußenkönigs zuletzt am stärksten vorgelebt hat. „Das deutsche Volk ist an der Spitze des christlichen Abendlandes gestanden und ist der Knecht ganz Europas geworden." Rettung ist nur, wenn in neuem Glauben an das Hochbild unseres Volkes und in festem Willen zu einem wehrhaften Staat, zu Ehre und heldischer Gesinnung, zu sozialer Ordnung und zu verpflichtendem Führertum Geschichte wieder neu geadelt wird. Daß dieser Glaube im neuen Staate des nationalsozialistischen Führers Wirklichkeit geworden ist, das verpflichtet uns, und als Erzieher doppelt, die deutsche Jugend reif zu machen, damit die Sehnsucht tausendjähriger Geschichte an ihrem heutigen Wendepunkte nicht betrogen wird.

Regierungsrat Dr. Hiller, Anhalt, skizzierte dann den organisatorischen Aufbau der deutschen Schule, wie er uns in seiner Programmschrift „Die deutsche Schule" (Beltz, Langensalza) zuerst bekannt geworden ist: Aufbau der einen, alle Schulgattungen umspannenden, deutschen Staatsschule auf christlicher Grundlage, getragen von den 3 Grundpfeilern nationalsozialistischer Gesinnung: Volksgemeinschaft, Blut und Religiosität, die Bildungsgut, Bildungsmittel, den methodischen Weg und alle innere und äußere Gliederung grundsätzlich zu durchdringen habe.

3. Tag: Auch deutsche Kunst wird für eine deutsche Erziehung immer wesensmäßiger zu erfassen sein. Geheimrat Dr. Pinder, München, versuchte, „die deutsche bildende Kunst der neueren Zeit" als einen Ausschnitt aus dem ewigen Kampfe des Künstlers um die Seele unseres Volkes darzustellen. Das Ja zu unserem eigenen Wesen habe die deutsche Kunst der Gegenwart der nationalen Revolution vornehmlich zu danken. Jetzt gelte es: Wachsen und Reifen lassen! Nicht alle Formlosigkeit der Gegenwart sei schon wesensmäßig undeutsch, bolschewistisch. Im neuen Baustil ist im Zweckbau (mit Vorsicht: Bauhausstil!) der Wille schon erkennbar. Ein nüchterner Wille freilich, und noch ohne innere Fähigkeit zum Sakralen. Dies letzte eines neuen, tiefen, gläubigen Stiles ist nur aus neuer, vertiefter Gemeinschaft, aus neuem Glauben selber möglich. Das neue Deutschland erst wird dafür den Boden bereiten.

Prof. von der Pforden, München, führte in seinem Vortrag über die deutsche Musik in die gleiche Tiefe volkhafter Verpflichtung. Wieviel an fremdem Einfluß auch in der Musik unseres Volkes lebendig ist — vielleicht ist nur unser deutsches Lied unser ureigenstes Eigentum —, wir brauchen nicht zurückzustehen: Unser deutsches Volk ist in erster Linie nicht Erfinder, sondern schöpferischer und vielleicht schöpferischster Gestalter des musikalischen Genius. Nur schwaches Talent ist dem Fremden erlegen und so belanglos geworden. Echtes deutsches Schaffen hat eigenes Wesen stets urdeutsch und rein ins Reich des Klanges umgeprägt: Ein stolzes Selbstbekenntnis aus den volksverbundenen Tiefen unserer Meister.

Doch „unsere Meister waren nicht nur Helden, sie waren ebenso Märtyrer ihres Deutschtums" — meist unverstanden von dem Volke, dem es schuf. „Die Geschichte der deutschen Musik ist ein beschämendes Zeugnis auf jeder Seite für undeutsche Art und undeutschen Sinn bei hoch und nieder." Wahrlich, Anklage und Aufgabe genug für eine Erziehung zu deutscher Musik! Das Chaos unserer gegenwärtigen Musikpflege, die wahllos Gutes und Schlechtes, Eigenes und Fremdes dem Volke hinwirft — jeder Opernspielplan ist davon Zeuge — muß jedes Selbstbewußtsein einer musikalischen Heimat ersticken. Zollen wir gern fremdem Werte und Werke die gebührende Achtung, — unsere ganze glühende Liebe indes gehört den bluts- und volksverbundenen Schätzen der deutschen Musik und ihren Meistern.

4. Tag: Minister Hans Schemm sprach in gedrängtem Vortrag über „Die geistigen Wurzeln der nationalen und sozialen Revolution". Festes Bollwerk in allen Kämpfen der geistigen Gegenwart bleibt die Orientierung des neuen seelischen und kulturellen Lebens an einem geläuterten und gefestigten Rassebegriff. Natur- und Geisteswissenschaft sind seine Zeugen. Die geheimnisvolle Welt der Eiweißmoleküle schon zeigt deutlich die zerstörende Wirkung artfremder Eiweißstoffe aufeinander. Sprache, Kunst und das ganze Wesen des faustisch-deutschen Menschen sind ohne die Voraussetzung bindender Rasse schlechterdings unverständlich. Dem Volke vollends sind Reinheit und Geschlossenheit seiner Art als vornehmstes Ziel gesteckt. Jeder Kampf ist so im tiefsten Sinne Kampf der Rasse um sich selbst. Und damit ist der Wille zu Wehr und Führertum selbstverständliche Forderung geworden. Der echte Lehrer ist Offizier und Erzieher zugleich, im Dienst an seinem Volke. Und auch darüber hinaus noch wölbt sich der Bogen: Völker sind nicht um ihrer selbst willen da. Sie sind Akkorde in der großen Offenbarung Gottes. Keines der Völker aber ist so aus tiefster Gottessehnsucht heraus geboren wie das deutsche und hat so eine Weltmission übernommen, in schärfster Gegenstellung gegen die Gottentfremdungswellen eines artfremden Bolschewismus. Solcher Deutung gilt es nun, die Wege der Erziehung zu bereiten, verantwortungsbewußt und opferwillig: deutsche Erzieher am deutschen Volke.

Anschließend sprach Prof. M. Staemmler, Chemnitz, noch im besonderen über „Rassenpflege und Schule". Pflege der Rasse ist Pflege der arteigenen Anlagen. Jede Anlage aber wird sichtbar in ihrer spezifischen Reaktion auf spezifische Umwelteinflüsse. So verpflichtet Rassenpflege zugleich zur Schaffung der für arteigene Entfaltung günstigsten Umweltbedingungen. Alle Ergebnisse der modernen Rassenlehre weisen ferner auf qualitative und quantitative Sicherung

einer Auslese hin. Die Frage des deutschen Geburtenrückganges wird damit schicksalhaft, zumal vom östlichen Volkstum her ununterbrochen Vorstoß auf Vorstoß in den deutschen Lebensraum hinein erfolgt. Die deutsche Schule kann an der Dringlichkeit solcher Aufgaben nicht länger blind vorübergehen. Der Erzieher muß Führer und Vorbild im Kampf der Rassenerneuerung sein. Die deutsche Mutter und die deutsche Frau aber wird ewig der treueste Hüter und Bewahrer der rassischen Zukunft eines Volkes sein. Nicht früh genug kann die Jugend solchen Vorbildern zugeführt werden, ohne dabei in neue äußere Zerklüftung durch leichtfertige Beurteilung nach Körper, Gestalt und Haarfarbe untereinander zu verfallen. Der rassische Niedergang unseres Volkes verlangt Zusammenfluß aller gesunden Lebensströme unseres Volkes. Jeder einzelne wird hier wieder lernen müssen, sich und seine Familie im Zusammenhange der völkischen Existenznotwendigkeit zu sehen und Dienst und Opfer zu rassischer Erneuerung auf sich zu nehmen. Dazu zu erziehen ist eine der vornehmsten Aufgaben der kommenden deutschen Schule.

5. Tag: Wie schon die übrigen Tage zahlreiche Veranstaltungen der Münchener Museen, Theater, Ausstellungen und Organisationen die Vorträge begleiteten, so galt der 5. Tag einer gemeinsamen nationalen Kundgebung am Bismarckturm von St. Leoni am Starnberger See. Herr Oberstadtschuldirektor Bauer hielt in packenden und schlichten Worten die Festansprache, die in straffer Linie vom Reiche Bismarcks zum Reiche Adolf Hitlers führte.

Jena. Dr. Walter Lehmann.

* *

Zur Frage des sexuellen Jugendschutzes.

In einem Erlaß führt der preußische Kultusminister unter anderem aus:

„Die Frage der sexuellen Belehrung der Jugend, wie sie in der Verantwortung einer religiös-sittlich bestimmten Erziehung und im Interesse einer gesunden körperlichen und geistigen Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts selbst begründet liegt, kann weder im Sinne einer intellektuell ausgerichteten Aufklärung noch im Sinne einer reinen Nützlichkeitsethik im Rahmen der unterrichtlichen Behandlung spezifischer Erkrankungen gelöst werden. Auch entziehen sich sexuelle Belehrungen im engeren Sinne sowohl nach ihrem Wesen als nach ihrer Aufgabe der Behandlung vor der Gemeinschaft der Klasse oder einem anderen größeren Kreise. Ihre Eingliederung in die erzieherische Gesamtaufgabe wird stets von der Rücksicht auf die individuelle körperliche Struktur des einzelnen Jugendlichen sowie die Besonderheit seiner psychischen Lage, auf die gleicherweise individuell verschiedenen Umweltverhältnisse und auf die in der Persönlichkeit des Erziehers liegenden Möglichkeiten entscheidend beeinflußt sein müssen. Schließt somit das Wesen sexueller Belehrungen eingehendere Bestimmungen über deren speziellen Inhalt aus, so bleibt es der Aufsichtsbehörde doch unbenommen, unter Beachtung der von der Sache geforderten Zurückhaltung, Möglichkeiten sexueller Belehrungen aufzuzeigen. Dabei wird im einzelnen folgendes zu beachten sein:

Alle sexuelle Belehrung wird ausgehen müssen von dem Grundgedanken der Entfaltung und des gemeinschaftlichen Einsatzes aller erzieherischen Kräfte, wie sie

sich im Elternhaus, der Schule, der Volksgemeinschaft und der religiös-weltanschaulichen Zugehörigkeit der Beteiligten verkörpern, und der Erweckung aller ethisch bedeutungsvollen Kräfte im Jugendlichen selbst: seines Willens, seines Gewissens, seiner natürlichen Scheu, seiner religiösen Bindung.

Ihre Gegenstände werden sein: die Beziehungen zwischen Sittlichkeit und Geschlechtstrieb, wie sie sich gründen auf die persönliche, soziale und religiöse Verantwortung des einzelnen; die notwendigen biologischen Belehrungen über die Fortpflanzung; die mit einem unbeherrschten Geschlechtstrieb verbundenen Gesundheitsgefahren.

Grundsätzlich bleibt sie Sache des Elternhauses.

Der Schule erwächst jedoch die besondere Aufgabe, in Elternversammlungen, Klassenelternabenden, Müttervorträgen und in Einzelbesprechungen über die Pflicht und den Inhalt auch dieses Teils der Erziehungsaufgabe gemeinschaftlich mit geeigneten Persönlichkeiten aus der Ärzteschaft Unterweisungen zu geben. Elternversammlungen und Elternabende erfahren hier vom Gedanken der Erziehung her eine weitere Sinnerfüllung. Eine zweckentsprechende und vielfach bewährte Praxis in diesem Sinne entwickelten bisher die ‚Zentrale für sexuellen Jugendschutz' in Stülpe bei Luckenwalde vorwiegend für evangelische und die ‚Katholische Schulorganisation' in Düsseldorf für katholische Schulen. Beide Organisationen liefern das Informationsmaterial für die Lehrerkollegien und Elternbeiräte auf Wunsch kostenlos an und stellen auch geeignete Druckschriften für die Hand der Eltern zu mäßigem Preise zur Verfügung.

Nur wo das Elternhaus versagt, werden nach Einvernehmen mit ihm auf dessen Wunsch im Einzelfall bei Knaben ein geeigneter Lehrer, bei Mädchen eine geeignete Lehrerin — je nach den Verhältnissen unter Verständigung mit dem Seelsorger, dem Haus- oder Schularzt (der Schulärztin) — die Aufgabe übernehmen. Aber auch hier kann nur eine individuelle Behandlung in Frage kommen, frei von jedem Belehrungszwang. Inwieweit dem Biologieunterricht, insbesondere an den Mädchenschulen, propädeutische Aufgaben erwachsen, muß im einzelnen der pädagogischen Einsicht und der persönlichen Verantwortung aller Beteiligten anheimgegeben werden.

Der Erfolg dieser erzieherischen Maßnahmen wird weitgehend die sittliche Ertüchtigung der Jugend und damit die sittliche Haltung der Volksgemeinschaft bestimmen. Er wird in gleichem Maße wachsen, wie es gelingt, unter Einsatz der persönlichen Verantwortlichkeit des Erziehers die Aufgabe im Rahmen einer sittlich-religiös bestimmten Gesamterziehung zu lösen."

★ ★

Schrifttum.

R. Fetscher, Grundzüge der Eugenik. 2., verbesserte Auflage. Deutscher Verlag für Volkswohlfahrt, Dresden 1929. 80 Seiten, 36 Abbildungen. Geh. 1.50 RM.

Konrad Dürre, Erbbiologischer und eugenischer Wegweiser für jedermann. Metzner, Berlin 1932. 95 Seiten mit Abbildungen im Text. Geh. 3.30 RM.

Eugenik. Eine Sammlung von Aufsätzen, als Sonderheft der Pädagogischen Warte herausgegeben von Franz Schnaß. Zickfeldt, Osterwieck 1933. 44 Seiten, 11 Abbildungen. Geh. 0.65 RM.

Arthur Hoffmann, Rassenhygiene, Erblehre, Familienkunde. Ein Arbeitsheft mit neuen Hilfsmitteln. Stenger, Erfurt 1933. 40 Seiten. 0.75 RM. Hierzu ein Schülerbogen: Vom Erbgut und von der Erbgesundheit unseres Volkes. 16 Seiten mit einem Übungsbogen von 8 Seiten. Geh. 0.25 RM.

Die Politik — im Sinne der „Gemeinschaftslebenssicherung" — hat als die heute führende Geistesfunktion auch die Volkserziehung auf neue Grundlagen und vor neue Forderungen gestellt. So gewannen auch die Erblehre und die Erbgesundheitspflege hervorragende praktische Bedeutung. Deshalb können nun diese Gebiete nicht mehr als Bereiche reiner Forschung in sich selber ruhen. Sie haben es in ihre wissenschaftliche Verantwortung voll mit aufzunehmen, daß in geistig wert- und wirkungsvoller Prägung ihr Erkenntnisgut sich lebendig auswirke. Die erbbiologischen und rassenhygienischen Einsichten sind nun in ungeahnt weitem Umfange in die ganz auf Stärkung des Volkstums gestellte Bildungswirklichkeit zu überführen. Bei der großen Wichtigkeit dieses Vorganges dürfen also die Erbwissenschaft und die Rassenhygiene sich nicht „fachlich" in der Weise abriegeln, daß die Forschung (und demgemäß auch der Forschungsbericht) die Herausarbeitung der nun dem ganzen Volke darzubietenden Schulungsstoffe und die Weckung der in ihnen liegenden Bildungsantriebe nicht mehr als ihren Auftrag anerkennen wollte. Dieser Auffassung gemäß werden hier den Ankündigungen aus dem Schrifttum der Vererbungswissenschaft und der Erbgesundheitspflege auch einige Besprechungen von Darstellungen angefügt, die auf einen weiteren Leserkreis berechnet sind. In das Interessengebiet der pädagogischen Menschenkunde gehört sicher auch die Beobachtung, auf welchen Wegen und in welchem Maße die Erkenntnisse der neueren pädagogischen Anthropologie nun im „Bildungswillen des Volkes zu sich selber" didaktisch-methodisch Gestalt gewinnen können.

Das Heft von Fetscher räumt — seiner Herkunft aus dem Deutschen Hygiene-Museum entsprechend — der allgemeinen Volkshygiene einen größeren Raum ein. So werden z. B. im Zusammenhange mit der Herausstellung von Auslesewirkungen der Volksseuchen diese selber in ihren Erscheinungsformen mit beschrieben. Auch der zweite, die praktische Rassenhygiene behandelnde Teil berichtet mit über die einschlägigen allgemeinen sozialhygienischen Maßnahmen. Ein besonderer Vorzug der Fetscherschen Darstellung liegt in den ausgezeichneten Veranschaulichungen, die meistens aus den vorbildlichen Arbeiten des Dresdner Hygiene-Museums übernommen worden sind. Zu schönster Deutlichkeit herausgearbeitete graphische Darstellungen ermöglichen gerade im Gebiet der Erblehre und Volksbiologie eine derartig zwingende Mitteilung von Hauptergebnissen und den darin eingeschlossenen Richtlinien einer eugenischen Lebensführung, daß von dieser Möglichkeit der Ausbeute des Schulungswertes der neueren Menschenkunde unter der Führung der Fachforschung recht häufig Gebrauch gemacht werden sollte.

Der Aufruf an die erbgesunden Siedler, in dem der Schlußabschnitt des Dürreschen Buches ausklingt, ist für die gesamte Anlage dieses „Wegweisers" kennzeichnend. Der Verfasser hat einen in der belehrenden Wirkung vorzüglichen und in der Aufrüttelung des „biologischen Willens der Erbgesunden" äußerst eindrucksvollen Abriß der Erbkunde und der Erbgesundheitspflege unter den folgenden sehr beachtenswerten Leitgedanken (S. 7) geschaffen: „Wir halten es für methodisch richtig, nicht von Pflanzen und Tieren auszugehen, sondern immer wieder vom Menschen. Nicht nur vom Einzelmenschen, sondern, um auch eine Gesamtschau zu ermöglichen, um ein wenig gestaltbiologisch denken zu lehren, von einer Menschengruppe, von einem bevölkerungspolitischen Teilganzen, als einem Abbild des Erscheinungs- und Erbbildes des deutschen Volkstums. Die im Vordergrunde des innenpolitischen Handelns stehende Siedlungsbewegung ist wie nichts anderes geeignet, solche Beispiele eines volksbiologischen Teilganzen zu liefern."

Die an dritter Stelle oben angeführte Veröffentlichung muß zunächst aus einem äußeren Anlaß hier mit erwähnt werden. Im vorigen Hefte der Zeitschrift für pädagogische Psychologie war bei der Ankündigung des vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Tagungsberichtes „Erblehre — Erbpflege" mit Bedauern das Fehlen eines Vortrages von Poll angemerkt worden. Dieser ist in seinem Hauptinhalte nun in der Abhandlung über „Die erbkundliche Bedeutung der Keimzelle" dank der geschickten Vermittlung des Herausgebers der Pädagogischen Warte doch noch der Öffentlichkeit zugänglich geworden. Auch der Beitrag von Just über „Volksschule und Erbpflege" ist mit dem genannten Tagungsberichte in Verbindung zu bringen. Er ergänzt den dort veröffentlichten Vortrag des Greifswalder Erbforschers über „Eugenik und Schule" in sehr interessanter Weise. Bavink führt das Heft mit einer kurzen, aber sehr inhaltreichen Erörterung der „eugenischen Aufgabe des Lehrers" ein, die von L. Loeffler in enger Bezugnahme auf das Programm der NSDAP mit fortgeführt wird. Der Aufgabe, zur selbständigen Sammlung und Auswertung volksbiologischer Beobachtungen anzuleiten, dienen in anregender Form die Beiträge von Höft, Krüger und Lesemann.

Als einen eigenen Versuch, die didaktisch-methodische Erschließung des Aufgabenkreises der erbbiologischen Schulung und der rassenhygienischen Erziehung zu fördern, darf der Verfasser sein mit einem Schülerheft und einem Übungsbogen ausgestattetes „Arbeitsheft" erwähnen. Beim Entwurf dieser praktischen Anleitungen zur Führung erbbiologischer und eugenischer Arbeitskreise von Schülern und Erwachsenen (Vorschläge für

die Einrichtung einer karteimäßigen Materialsammlung, Hinweise auf die zahlreichen überall greifbaren Gelegenheiten zu selbständiger Beobachtung) wurde es deutlich sichtbar, wie die neueren lebenswissenschaftlichen Ergänzungen unserer Grundauffassungen vom Menschen einen engen und verpflichtenden pädagogischen Bezug nicht nur auf dem Umwege über die erziehungswissenschaftliche Ausbeute der neueren Anthropologie gewinnen, sondern auch in unmittelbarer Entfaltung als ein neues unentbehrliches Bildungsgut haben. Ähnlich wie bei Dürre wurde diese Einführung vor allem auf die menschliche Vererbungslehre eingestellt. Die Familienkunde bot dafür einen bestens geeigneten, auch für die Arbeit unter sehr bescheidenen Voraussetzungen geeigneten Rahmen.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Prof. Dr. Franz Häußler und Prof. Dr. Fritz Redl, Einführung in die Psychologie. I. Teil des Lehrbuchs für den philosophischen Einführungsunterricht. Wien 1933. Franz Deuticke. 146 S. 3,20 RM.

Dr. Milo Vlach, Lehrbuch der Psychologie. Wien und Leipzig 1933. Wilhelm Braumüller. 172 S. 3,50 RM.

Da die beiden Schullehrbücher, die vom österreichischen Bundesministerium zum Unterrichte an höheren Schulen aller Art zugelassen sind, an amtliche Bestimmungen gebunden sein mußten, kann man sich mit den Verfassern über die allgemeine Auswahl des Stoffes und die große Linie seiner Anordnung nicht auseinandersetzen. Der sachliche Rahmen und die Binnengliederung, die hinter der Entwicklung der Psychologie in den Jahrzehnten zurückbleiben, war ihnen vorgeschrieben. Es verbleibt so im Wesentlichen bei einer Darstellung, wie sie die psychologischen Schullehrbücher um 1900 boten. Im Kerne werden die Bereiche des Erkennens, Fühlens und Wollens in damals üblicher Weise behandelt. Vorangestellt sind als Einleitung einige allgemeine Erörterungen; abschließend finden sich noch einige Ausblicke auf die seinerzeit in der Wissenschaft peripher gelagerten Erscheinungen des „Unbewußten". Es mag anerkannt sein, daß beide Lehrbücher sich bemühen, in dies überkommene Gefüge manchen Ertrag der jüngeren psychologischen Forschung einzubauen. Besonders Häußler-Redl zeigen solches Bestreben, während sich Vlach hierin beengter fand, da er keinen Neubau ausführte, sondern nur die 8. Auflage des bekannten gleichnamigen Lehrbuches von Jerusalem bearbeitete. Sch.

Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. XX. Bd. II. Teil. Anweisung zu dem Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahres. Bearbeitet von Johannes Burkersrode und Mitarbeitern. Leipzig 1933. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 67 S. 2.— M.

Das Psychologische Institut des Leipziger Lehrervereins hat den großangelegten Versuch unternommen, ein Testheft für die Auslese begabter Kinder des 4. Schuljahres an sämtlichen etwa 7500 Leipziger Kindern dieser Schulstufe zu eichen. Die Auswertung von über 1300 Fällen liegt bereits vor und gibt in ihrer sorgfältigen statistischen Verarbeitung wertvolle Durchschnittswerte für die Anwendung des Verfahrens. Dem Testheft liegen zwei Gesichtspunkte zugrunde, eine Beurteilung von Einzelfähigkeiten, die für die schulische Leistung wichtig sind, und eine Verarbeitung der festgestellten Einzelleistungen zu einem Gesamturteil. Das Testheft, das der Veröffentlichung beigegeben ist, samt Lösungsblatt und Auswertungsschema, prüft in 13 Einzelversuchen Denken und sprachliche Befähigung, rechnerische Befähigung, Gedächtnis und einige zentrale Fähigkeiten wie Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Arbeitstempo.

Die Auswertung der Einzeltests geschieht nach Punktzahlen, die dann an Hand von Tabellen in Prozentwerte umgerechnet werden entsprechend der Häufigkeit, in der die verschiedenen Punktzahlen unter den 1300 Kindern vertreten sind. Die Durchschnittsprozentzahl aus sämtlichen 13 Einzeltests gibt sodann die Grundlage für das Gesamturteil. Die Verteilungskurven sind für Knaben und Mädchen getrennt aufgestellt wegen der teilweise verschiedenen Höhe der Durchschnitts- und Streuungswerte. Als Streuungsmaß ist die mittlere quadratische Abweichung (σ) verwendet. Die Einzelleistungen zeigen eine sehr gute Streuung, die Verteilung der Gesamtleistungskurve entspricht der idealen Verteilungskurve fast genau.

Dem Testheft ist ein Ergänzungsblatt zur Weiterbeobachtung der mit dem Testheft geprüften Schüler beigegeben, das vorzugsweise für die höheren Abteilungen der Volksschule gedacht ist und neben den Noten Beobachtungen über das schulische Verhalten des Kindes aufnehmen soll, die später die Grundlage für eine Bewährungskontrolle der ausgelesenen Schüler liefern können. Es wäre zu wünschen, daß die mühevolle Arbeit der Eichung des Testhefts gekrönt würde durch eine ebenso umfassende Bewährungskontrolle, zu der die Benützer des Testhefts ihrerseits ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen.

Jena. Prof. Dr. Annelies Argelander.

Dohrmann, Paul, Motorische Minderbegabung und ihre heilpädagogische Behandlung im Werkunterricht der Hilfsschule. Halle 1933. 240 S. Verlag Marhold.

Der Verf. greift das wissenschaftlich noch keinesfalls genügend behandelte Problem menschlicher Motorik auf. Er verbindet es mit der heilpädagogischen Erfassung der Hilfsschüler. Seine Ansatzpunkte sind insofern neuartig, als er sich bemüht, industrielle Verfahren der Fertigung (der Arbeitsvorbereitung wie der Serienproduktion) zu verbinden mit der werkunterrichtlichen Tätigkeit in der Hilfsschule. Nach einleitenden Ausführungen über das „motorische Profil" einer Hilfsschulklasse und motorische Minderbegabung überhaupt, bemüht sich D. um eine wissenschaftliche Begründung der Zusammenhänge. Er scheidet demgemäß eine differenzierende Motilität, eine koordinierende oder mechanisierende Motilität, die intellektualisierende Motilität und ein „motorisches Denken". Dieser Abschnitt des Buches ist der wohl wenig stärkste; insbesondere die Ausführungen über das „motorische Denken" entsprechen keinesfalls Erkenntnissen, die man längst auf Seiten der angewandten Psychologie gewonnen hat. Ein großes Stück dieser Dinge war immer bereits Problem der „naiven Physik" oder der Intelligenzprüfungen in der Psychotechnik. — Demgegenüber interessiert dann umso mehr die „pädagogische Auswertung", die reine Praxis Ds., die ein frisches und lebendiges wie überzeugendes Bild von den Möglichkeiten im Schulbetrieb bietet. Die Zöglinge werden so in Abfolge in das „Erlernen motorischer Verrichtungen", das „Können motorischer Verrichtungen", das „Wissen um motorische Lösungsmöglichkeiten" und im Grenzfall bis in die gedanklichen Lösungen motorischer Aufgaben geführt. Der praktische Schulbetrieb gliedert die Arbeit, teilt sie unter, kennt Kleinteilfertigung, Zusammenbau und schaltet die Gruppen im Sinne der Fließfertigung zusammen. Es ist interessant, wie der Verfasser hier die Grundsätze der industriellen Produktion seit Taylor bis Ford übertrug auf die Hilfsschule. Leider allerdings, ohne die Koppelung mit der tatsächlichen Arbeitsansetzung der Zöglinge im Leben anzudeuten: was leicht möglich gewesen wäre. Und in einem unverschuldeten Sinne in gewisser Tragik erst heute diese Unterrichtspraxis mitteilend; heute, wo wir uns jenseits aller dieser Produktionsgedanken bewegen und Taylor wie Ford, Serienfertigung wie Fließarbeit Probleme von gestern sind. Dessen ungeachtet: D. hat das Verdienst, in diesem Buche einmal aus der unmittelbaren Sprache der Praxis: Schule und Wirtschaftsvorbild, Werkunterricht und Heilpädagogik, Mensch und Motorik verbunden vorgewiesen zu haben. Um dieses Gesichtspunktes wegen bleibt das Buch eine Fundgrube mannigfachster Anregungen insbesondere für die Heilpädagogik und eine Quelle für weitere, noch ungeklärte Fragestellungen.

Stuttgart. Fritz Giese.

F. Stückrath, Die Hamburger Lehrerbildung, Grundgedanken, Aufbau, Durchführung. Langensalza 1933 (Die Formen der Lehrerbildung in Deutschland, herausgg. v. Verband Deutscher Erziehungswiss. Fachschaften und Studentenschaften, Heft 1) 88 S. 3,30 RM.

Der neue Staat wird voraussichtlich das Durcheinander der Formen unserer Lehrerbildung beseitigen. Die Vorbildung des Volkslehrers wird sicherlich einheitlich für das Reich geregelt werden und der großen Bedeutung dieses Standes für Volk und Staat entsprechen. Es ist daher zu begrüßen, daß in diesem Augenblick aus berufener Feder eine klare und übersichtliche Darstellung der Hamburger Lehrerbildung erfolgt. Gegen alle Bedenken tritt hier die zehnjährige Erfahrung einer reinen Universitätsausbildung und die Bewährung einiger hundert so vorgebildeter Volksschullehrer im Beruf.

Nur diese Form stellt den Lehrer in seiner Vorbildung gleichwertig neben den Arzt, den Richter, den Seelsorger u. a. Nur sie gibt dem Nachwuchs die wissenschaftlichen Bildungsgüter aus erster Hand. Die Verbindung mit der Bildungswirklichkeit (Praxis) ist in keiner Form der Lehrerbildung so ausgedehnt, innig und wechselseitig wie in Hamburg und die Ausschaltung besonderer Übungsschulen bewahrt den Studenten vor einem Trugbild der Schulwirklichkeit. Ferner setzt Hamburg an die Stelle der Zersplitterung durch Vielerlei und der damit verbundenen Oberflächlichkeit eine Beschränkung auf 3 Gebiete: Erziehungswissenschaft, Wahlfach, Philosophie mit Psychologie. In der sozialen Gliederung der Studentenschaft zeigt sich ein stärkerer Anteil der unteren und ein geringerer der oberen Schichten im Vergleich zu den preußischen Akademien. Gegenüber allen Ansprüchen anderer Formen auf besondere Unterstützung aus „völkischen" Gründen darf daran erinnert werden, daß G. Deuchler als hamburgische Auffassung schon 1925 veröffentlichte: Die Aufgabe des Volkslehrers „liegt in der Weckung und Pflege des volkheitlichen Geistes, vorwiegend durch die Erarbeitung und Verlebendigung, Läuterung und Fortbildung des grundlegenden Kulturbestandes der Volksgemeinschaft". Die so erfaßte Berufsidee bildet den Kernpunkt der Hamburger Lehrerbildung.

Hamburg. Helmut Wiese.

Der Begriff der Methode in der charakterologischen Pädagogik.

Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik.[1]

Von Georg Hirsch.

I.

Das Wort Methodus bezeichnet den Weg, den man miteinander geht. Mit ihm werden die Beziehungen zu einem beharrend Zielhaften, zu einem zweckmäßigen Zusammenhang der Verfahrensweisen für die Überwindung der Weghindernisse und zu einem führend-helfenden Zusammensein aller, die einen Weg gemeinsam zurücklegen wollen, erfaßt. Der Sinn des Wortes enthält demnach einen Hinweis auf die personale Geltungsgrundlage aller methodischen Maßnahmen im allgemeinen, insofern sie auf allen Arbeitsgebieten letzten Endes menschlichen Zielen, Verhaltungen und Lebensformungen zu dienen haben. Aus dieser Tatsache leitet sich für die charakterologische Pädagogik die Notwendigkeit ab, Begriff und Wesen der Methode in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen. Anderseits zeigt die Geschichte des Begriffes Methode, daß er seinen Geltungs- und Wirkungsbezirk abseits von der Sphäre der psychologisch-charakterologischen Analyse auf das Gebiet der denkenden Erkenntnis beschränkt hat. In dem Reiche der objektiv gültigen Zusammenhänge von Begriffs-Urteils- und Schlußsystemen hat er dafür die unbegrenzte Herrschaft erlangt: hier beruht alle Wissenschaft auf Methodik, hier sind beide identisch. Will man also feststellen, welchen Herrschaftsbereich und welche Funktionen der Methode in der charakterologischen Pädagogik zugebilligt werden können, so wird es notwendig sein, den Entwicklungsgang der wissenschaftlichen Methode des Denkens zu überschauen und ihr die Erziehungsmethode gegenüber zu stellen. Dann wird man die Frage beantworten können, ob auch die charakterologische Erziehung eines Arbeitsweges mit bestimmten Zielen und gegebener Form bedarf und welchen Stufen dieser Weg folgen müßte, um die personalen Strebungen und die in der Persönlichkeit veranlagte Wertfülle zur Entfaltung zu bringen.

II.

Der wissenschaftliche Begriff der Methode hat zunächst keine ausgesprochen pädagogische Funktion, wenn ihm auch — sofern er eine Anweisung zum planvollen Erwerb eines allgemeingültigen Wissens in sich trägt — das pädagogische Moment innewohnt. Wesentlich für ihn ist vielmehr die ihm eigene Zweckhaftigkeit (Teleologie), die zum Aufbau der Wissenschaft, d. h. einer geordneten Zusammenfassung von grundlegenden, tatsächlichen und begrifflichen Wahrheiten hindrängt. Da diese Wahrheiten durch Denken gefunden und bewiesen werden, so umfaßt die wissenschaftliche Methode ein System von Regeln des

[1] Siehe den Aufsatz „Charakterologie und Schule“ im XXXIII. Jahrgang (1932) dieser Zeitschrift S. 1ff.

Verfahrens-zu-denken, ohne welches nach Kant „gar kein Gebrauch des Verstandes stattfindet“[1]. Es ist Aufgabe der Methode, den Verstandesbegriffen „die größte Einheit neben der größten Ausbreitung zu verschaffen“[2]. Sie ist demnach ein echtes Kind der ratio, im engeren Sinne ihre ordnende Idee, die keinen geringeren Zweck hat, als dem geistigen Wirken, genommen als reine Verstandestätigkeit, eine einheitliche Grundlage zu verschaffen. In dem Bestreben, zu den Quellen des Denkens aufzusteigen und von ihnen ausgehend die allgemeingültige Form desselben abzuleiten, wird der Methode die Aufgabe zugewiesen, „von der Form eines Ganzen der Erkenntnis ... jedem Teile seine Stelle und Verhältnis zu den übrigen a priori zu bestimmen“[3]. Methode schafft also innerhalb des Denkbereiches eine gewisse Ordnung. Die Form des Gedachten ergibt sich aus dem Verfahren, durch welches es zustande gekommen gedacht werden muß. Die Einheit des Verfahrens aber wird in der transzendentalen Einheit der Einbildungskraft begründet. Neben der philosophischen Aufmerksamkeit ist der Methode auch ein architektonischer Aufbau eigen, „nämlich die Idee des Ganzen richtig zu erfassen und aus derselben alle jene Teile in ihrer wechselseitigen Beziehung aufeinander vermittelst der Ableitung derselben von dem Begriffe jenes Ganzen in einem reinen Vernunftvermögen ins Auge zu fassen“[4]. Sobald die Methode an die Ausführung ihrer Idee geht, entsteht das Schema des Denkens, worunter Kant die Vorstellung von einem allgemeinen Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriffe sein Bild zu verschaffen, versteht. Indem im Schema die Regel des Denkens vorgestellt wird, findet das Denken den Leitfaden seines Weges, da sich in ihm der Ordnungsgrund des Denkens verdeutlicht.

In der zweckhaft richtenden (teleologischen), in der ordnenden (regulativen), in der vereinheitlichenden (synthetischen) und in der aufbauenden (schematisierenden) Funktion stellt sich also der allgemeine Wirkungsweg der Methode dar. Ihre Anwendung gestattet, über die Wahrheit und objektive Gültigkeit des Gedachten zu entscheiden.

Der wissenschaftliche Begriff der Methode erfährt eine bedeutungsvolle Wendung durch den Hinweis, daß es nötig sei, die Gültigkeit der Regeln des Denkverfahrens aus den Normen der menschlichen Erkenntnisweise abzuleiten. Damit kündigt sich eine psychologische oder anthropologische Logik an, die nun ihre Methode aus der eingehenden Beobachtung der Natur und des Wesens des Verstandes, bzw. der Verstandestätigkeit begründet. Bei Christoph Sigwart „bezeichnet Denken eine reine innere Lebendigkeit des Vorstellens, die eben darum als ein spontanes, aus der Kraft des Subjekts allein hervorgehendes Tun erscheint“[5]. Ihm wird das Denken „zu einem Denkenwollen, das von bestimmten Interessen und Zwecken geleitet, den zuerst unwillkürlichen Lauf der Gedanken zu regeln und auf bestimmte Ziele zu richten sucht“[6]. Die Methode eines solchen Denkens muß sich notwendig auf das Zustandekommen psychischer Akte erstrecken. Daher entspringt nach Sigwart das Urteil aus dem psychologischen Unterscheiden verschiedener Empfindungen, aus dem Zusammenfassen derselben zu einem Ganzen, aus einem Beziehen dieses Ganzen

[1] Kant, Kritik der reinen Vernunft. 2 A. S. 76. — [2] S. 672. — [3] S. 673 (89 u. 860). — [4] S. 10. — [5] Sigwart-Maier, Logik. Tübingen 1924. S. 2. — [6] Ebenda S. 2f.

als Einheit auf seinen mannigfaltigen Inhalt und auf ein Festhalten des so gewonnenen Ergebnisses. Es hat also psychische Akte zu seiner Voraussetzung und wird durch eine psychologische Methode gewonnen. Heinrich Maier — über Sigwart hinausgehend — stellt dem Denkenwollen das emotionale Denken[1] als eine zweite Grundform des Denkens zur Seite und entwickelt seine Lehre in psychologischer Hauptabsicht. Hier wird die Aufmerksamkeit auf ein Denken gelenkt, das weniger der Erkenntnis des rein Theoretischen dient, als unser Handeln bestimmen will. Wie schon in jeder Wahrnehmung, in jedem Erinnerungsbilde, in jeder erkennenden Phantasievorstellung logische Funktionen wirksam sind, so sind auch „an den emotionalen Vorstellungen, an den volitiven, die uns die Zielobjekte unseres Wollens, Wünschens, Bittens, Befehlens, Verbietens zum Bewußtsein bringen, an den affektiven, wie sie uns z. B. in den ästhetischen, den mythologischen und religiösen Phantasiegebilden entgegentreten, „logische Absichten" nachweisbar. In ihnen wird das eingebildete, geglaubte, begehrte Sein als Objekt der emotionalen Vorstellungen in Akten gedacht, die einen Anspruch auf logische Geltung in sich schließen. Die logische Allgemeingültigkeit aber hat ein durchaus subjektives Kriterium, nämlich das Bewußtsein, in der Gestaltung ganz durch die gegebenen Erkenntnisdaten geleitet zu sein. Das Bewußtsein gestaltet den Vorstellungsstoff logisch; von ihm aus geht das Streben zu dem Ideal des notwendigen und allgemeingültigen Denkens, welches erreicht werden soll. Von ihm wird das Verfahren-zu-denken getragen.

Es ist deutlich, daß in dieser Wendung der wissenschaftlichen Methodologie die formalen Funktionen der Methode nicht aufgehoben, aber nun durch Aufgaben und Ziele, die sich an das denkende Subjekt richten, vertieft werden. Die Methode, die das ideale Denken gestalten soll, wendet sich an das psychische Selbst, das sich im Bewußtsein darstellt, sie bemüht sich, die Gedankenreihen zu regeln zu einem einheitlichen Akte von logischer Allgemeingeltung, die emotionalen Willens- und Handlungsabsichten zum Aufbau eines Systems idealer Formen des Denkens hinzuleiten und so den denkenden Menschen logisch gestaltend zu führen.

Noch deutlicher tritt der aktive Leistungsgedanke in der Methodologie Rickerts hervor, zugleich mit der Beziehung zur Welt der Werte. Der Urteilsakt charakterisiert sich nach ihm als eine auf Wahrheit und Erkenntnis hinzielende Leistung, die immer einen bestimmten objektiven oder subjektiven Sinn hat. Diesen Sinn erhält die Urteilsleistung durch das in ihm steckende praktische Verhalten des Urteilenden, durch das er in seinem Bejahen und Verneinen Billigung bzw. Mißbilligung, d. h. eine Stellungnahme zu einem Werte ausdrückt. Um des Wertes willen wird anerkennend bejaht oder verwerfend verneint. Das Kriterium des Wertbeziehungsaktes liegt auch hier in einem psychischen Zustande, aus dem heraus ihm Geltung, Gewißheit und Urteilsnotwendigkeit zugesprochen wird. „Der Zustand der Gewißheit also, genauer der Wert, von dem er mir Kunde gibt, ... verleiht meinem Urteilen den Charakter der Urteilsnotwendigkeit —; das ist dann der beste begriffliche Ausdruck für die Macht, von der wir beim Bejahen abhängig sind"[2]. Die Geltung des Urteils

[1] H. Maier, Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen 1908.

[2] H. Rickert, Der Gegenstand der Erkenntnis. Tübingen 1915. S. 203/204.

wird demnach auf dem Wege des psychischen Wertbeziehungsaktes zustande gekommen gedacht. Das Denken wandelt sich zu einem Werten, durch welches der Denkakt sein eigentümliches und aufbauendes Merkmal erhält. Die Ableitung des methodischen Inbegriffs aus der Wertbeziehung mit der grundlegenden Voraussetzung, daß der Urteilende wertet und der Wertende urteilt, muß also den Sinn des Verfahrens-zu-denken in dem Verfahren-zu-werten suchen. Der methodologische Gesichtspunkt bezieht dadurch ein Gesamtverhalten der Persönlichkeit bei ihrer Stellungnahme zu dem gegenständlichen Inhalt in den Kreis seiner Betrachtung hinein. Das durch Urteilsnotwendigkeit gegebene Sollen der urteilenden Person ergreift in der Entscheidung des Anerkennens und Verwerfens kaum den materialen Urteilsinhalt, verlangt aber die Abfindung der personalen Strebungsrichtung mit der zu treffenden Entscheidung, bzw. wird diese von ihr beeinflußt. Die Teleologie des Ordnungszusammenhanges des Denkens beruht auf der Zweckgerichtetheit der Persönlichkeit und leitet von ihr ihren Sinngehalt ab. In diesem Sinne definiert Volkelt: „Der Urteilsakt ist eine seelische Betätigung von zielvoll einheitlicher Art und stellt daher ein wahrhaft organisches Ganzes dar.“[1] Indem der Sinn des Urteils als einheitgebend erlebt wird, vollzieht sich die Synthesis gemäß dem teleologischen Ordnungsgesichtspunkt der Erlebnisweise. So wird für die Methode des Denkens die charakterologische Verhaltensweise von grundlegender Bedeutung.

Immer deutlicher wendet sich in neuerer Zeit die Aufmerksamkeit der Logiker auf die Verschiedenheiten dieser beim Denken eingehaltenen Verhaltungsweisen, und die Formen derselben und der ihnen zugrunde liegenden Erlebnisse werden geradezu identisch den objektiv logischen Bestimmungen gesehen. Man ordnet die Mannigfaltigkeit der sinnerfüllten Erlebnisse und sucht die sinnvollen Strukturen des Bewußtseins als die eigentlichen Grundlagen des Denkens zu verstehen. Aus dem tatsächlichen Zusammenhange des Erlebnisses im Träger des Bewußtseins gewinnt das Denken seinen Ordnungsgrund. Franz Brentano, dessen ganze Psychologie auf den Sinn des Erlebnisses hinzielt, versteht unter dem Urteil ein als wahr Annehmen oder als falsch Verwerfen, das sich durch die damit ausgedrückte intentionale Beziehung auf den Gegenstand als ein psychischer Vorgang kennzeichnet. In ihr wird dem regelgemäßen Denkverfahren vor dem regelwidrigen der Vorzug gegeben. Damit werden Anerkennung oder Leugnung zu Erkenntnis bzw. Irrtum, deren Wahl von einer gewissen inneren Richtigkeit abhängt, welche dann erst zu einem bestimmten Vorzug der Erscheinung führt. Brentano vollzieht hier also den Schritt über die Verhaltensweise hinaus zu einem inneren Wesentlichen, das als der eigentliche Quell des Verfahrens-zu-denken zu gelten hat. Edmund Husserl geht diesem Gedanken weiter nach und erklärt, daß die Phänomenologie der Denk- und Erkenntniserlebnisse es ausschließlich mit den in der Intuition erfaßbaren und analysierbaren Erlebnissen in reiner Wesensallgemeinheit zu tun hat, nicht aber mit den empirisch apperzipierbaren Erlebnissen als reinen Tatsachen. Die durch Intuition — der intellektuellen Anschauung Kants — sich vollziehende Wesenserkenntnis sieht von der Tatsachenforschung ab, klammert ihre äußere reale Erscheinung gewissermaßen ein und dringt zu den letzten Ge-

[1] J. Volkelt, Gewißheit und Wahrheit. München 1918. S. 490.

gebenheitsregionen vor, die in der unmittelbaren Anschauung der zur Gegebenheit gebrachten Wesen erreicht werden. Auch hier handelt es sich also um eine sinngemäße Deutung der Akte des Denkens und Erkennens, die nun auf die wesentlichen — a priori analysierbaren — Merkmale derselben zurückgeht und so das Verständnis dieser psychischen Erlebnisse und des ihnen innewohnenden Sinnes erreichen will. Mit der Betonung der Bedeutungsintention gilt das physisch Erscheinende als Zeichen des intentionalen Erlebnisses, das wir verstehen wollen. Der Akt des Denkens selbst wird so als ein Bedeutung verleihender Akt aufgefaßt. Für die Methode des Denkens ergibt sich demnach, daß sie sich zu einem Sinnverstehen erheben muß, das sich weniger auf den Gegenstand als auf das intentionale Erlebnis richtet, aus dem der Denkakt entquillt. Ihr Wirkungsbereich erfaßt nun auch das metaphysisch Allgemeine der denkenden Persönlichkeit. Mit der Wendung vom logischen zum intuitiven Beweis, „zur evidenten Schau" sucht sie das Wesensgesetz gegenüber dem Tatsachenzusammenhang zu finden und von dieser Grundlage aus die denkende Persönlichkeit zu verstehen.

Seine letzte Tiefe erreicht der anthropozentrische Standpunkt endlich bei Heidegger,[1] der in dem Bemühen, Kants tragende Überzeugungen zu umschreiben, die Menschlichkeit der Vernunft für die Grundlage des Wesensbaues der Erkenntnis erklärt. Für ihn ist Erkennen zu allererst Anschauen, dessen Endlichkeit dem Denken lediglich eine dienende Stellung übrig läßt. Bloße Verständigkeit und Allgemeingültigkeit des Urteils bedeuten ein „Verfallen des Daseins"; der Wesensbau der Erkenntnis wird dabei nicht erfaßt. Die Methode der Erkenntnis kann darum nur eine Methode der Ursprungsenthüllung sein, durch deren Anwendung das Werden des Wesens der endlichen Vernunft deutlich gesehen wird. Es vollzieht sich nach Heidegger in fünf Stadien. Im ersten handelt es sich um ein ungegenständliches, unthematisches Erfassen eines „im Vorblick" stehenden Seins. In diesem rein hinnehmenden Vorstellen werden dem Erkennenden die Elemente der Erkenntnis sichtbar. Sie wandeln sich durch „die verifizierende Synthesis der Einbildungskraft" zu einem Vorgange des Einigens um, so daß die reiche und vielgliedrige Ganzheit des Erkenntnisvorganges sich verdeutlicht. Das dritte Stadium bringt das „Gewendetsein zum Objekt". Die Vermögen des Gemüts richten sich auf die außerpersonale Welt, so daß eine Brücke zum Seienden gebaut und die Begegnung mit ihm ermöglicht wird. Auch hier wirkt die transzendentale Einbildungskraft als einigende Funktion. Diesem Seienden muß allerdings ein „vernehmbarer Angebotscharakter" eigentümlich sein, wenn es zu einem begrifflichen Vorstellen kommen soll; d. h. das Seiende muß unmittelbar in der Anschauung hinnehmbar sein, da begriffliches Vorstellen eine eigene Art der Versinnlichung bedeutet. Daß ihm die Bildmöglichkeit innewohnt, bewirkt den Aufbau der Darstellungsregel — des Schemas — im Vorstellen. Und so vollzieht sich im letzten Stadium die volle Wesensbestimmung der Erkenntnis durch die Erfassung ihres Werdens in der Zeit, durch das sie fähig wird, fortzuschreiten und über die Begrenztheit des gegenständlichen Horizonts hinauszuwachsen. Mit dieser Auffassung des Erkenntnisvorganges verwurzelt ihn Heidegger in die Tiefen des metaphysischen Grundes

[1] M. Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik. Bonn 1929. H. Lewy, Kantinterpretation. Logos XXI, 1. Tübingen 1932. S. 1—43.

der menschlichen Persönlichkeit und erhebt ihn zu einer „sich entspringenlassenden" Darstellung des Anschaubaren, jenseits von dem bloß thematisch erfassenden Hinnehmen von Vorhandenem.

Mit Heidegger kehrt der Sinn der wissenschaftlichen Methode des Denkens zu ihrem Meister Kant zurück. Die von ihm geschaffenen formalen Grundlagen werden mit den (von Sigwart, Rickert, Brentano, Husserl u. a. aufgewiesenen) Ursprüngen des Denkens in den Wesensgrundlagen der Persönlichkeit gleichsam zu einem mächtigen Bau vereinigt, dessen tiefe Fundamente das gesamte geistige Leben aus seiner metaphysischen Quelle ableiten und verständlich machen. In dieser Entwicklung wird das Verfahren-zu-denken zu einem Verfahren-geistig-zu-leben erhoben.

III.

Das 19. Jahrhundert bringt den ersten ernsthaften Versuch, die Erziehungslehre zu einer Wissenschaft zu entwickeln, die „ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde". Darum ist die Erziehungsfrage — in Übereinstimmung mit der überragenden Bedeutung der Methode in der Erkenntniswissenschaft — bis in unseren Tagen vornehmlich eine Methodikfrage geworden, deren Lösungsversuche sich eng an diejenigen der Logik anschließen. In dem Herbartischen Wege zum Aufbau eines einheitlichen Gedankenkreises durch Klarheit, Assoziation, System, Methode finden seine Nachfolger die Methode des Unterrichts als der wesentlichen Form aller öffentlichen Erziehung. Ihm bringt der Kantische Denkweg Untersuchung, Aufbau, Verknüpfung und Anwendung des denkend Zu-lehrenden, durch dessen Aneignung Erziehung bewirkt wird. Das Verfahren-zu-denken wird damit das erziehende Verfahren-zu-wollen. Die methodologische Wandlung zur anthropologischen Logik übt auf dem Wege über die Psychologie ihren Einfluß auf die erziehende Unterrichtsmethode aus. Auch hier kündigt sich eine Auffassung des Zöglings an, die nach einer vertieften psychologischen Kenntnis der in Frage kommenden seelischen Vorgänge verlangt. Die sogenannte experimentelle Pädagogik erstrebt die Regelung aller Erziehungs- und Unterrichtshandlungen auf Grund genauer Beobachtung der sinnlichen und Bewußtseinserscheinungen und versucht damit, den Grundsatz, daß alle Erziehungsmaßnahmen vom Kinde aus abzuleiten wären, psychologistisch zu begründen. Der Herbartische Weg, durch den Intellekt den Willen zu formen, erfährt eine Umkehrung: die Triebfeder des Willensmotivs erhält den Vorrang vor den rationalen Beweggründen; das Verfahren-zu-wollen ersetzt das Verfahren-zu-denken; die emotional-volitive Seite des menschlichen Seelenlebens wird der intellektuellen bevorzugt. Infolgedessen beginnt der Gedanke des Schaffens durch Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner und ihre Nachfolger auch die schulischen Methoden zu befruchten. Von den Materialgestaltungen und der dadurch herbeigeführten aktiven Haltung der Persönlichkeit erhofft man auch eine Neugestaltung im Reiche des Intellekts, da das wesentliche Moment des Unterrichts nicht mehr in der Mitteilung und Auffassung, sondern in der denkenden Formung gesucht wird. Endlich geht mit der Wesenssuche der Erkenntnis die Betonung des persönlichen Faktors im Bereiche der Erziehungsmethodik parallel. Das Zurücktreten des Leistungsergebnisses und seiner objektiven Qualitäten zugunsten des werterfüllten Leistungsaktes ist der kennzeichnende Zug der päd-

agogischen Reform, die von der Jahrhundertwende an auch die staatliche Pädagogik in Bewegung brachte. Schon in der Kunsterziehungsbewegung wird die neue Struktur des methodischen Denkens bemerkbar: für die Ordnungen und Inhalte der umgebenden Kulturgestaltungen werden Formungen gesucht, die „gestaltende Kraft" entbinden und, in Erfüllung dieser Aufgabe, Erlebnisse vermitteln. Man bemerkt nunmehr, daß erst in der Erlebnisweise der Kern der Persönlichkeit berührt wird und daß die daraus erwachsenden Akte als anthropologische Sachverhalte des Verstehens und der sinngemäßen Deutung bedürfen. Die widerstrebende, gleichgültige oder resignierende Stellungnahme der Zöglinge zu den Erziehungsmaßnahmen wird als wesentliche Ursache ihrer Unwirksamkeit erkannt; die Gegebenheit der gesamten Persönlichkeit nach ihrer Strebungsrichtung, nach ihrer Erfülltheit oder Leere, nach ihrer Ichzentrierung oder Ichfugalität wird zur wesentlichen Erziehungsbedingung. Wilhelm Flitner hofft auf die eigene Produktivität führender Menschen, die freie Bewegung haben müssen, um dann die methodischen Sitten der Erziehungsstätten zu schaffen — Sitten, die vornehmlich aus der Gesinnung des hilfsbereiten Verstehens erwachsen müssen.[1] Auf solcher Gesinnungsgrundlage wird auch die Arbeit der charakterologischen Erziehungsmethodologie einzusetzen haben, wenn sie auch das Feld ihrer erzieherischen Verantwortung beträchtlich weiter umreißen darf. Wie ihre wissenschaftliche Schwester den Weg von den formalen zu den subjektiven und den transzendenten Funktionen des Denkens fand, um dabei auf die Wesensgrundlagen des geistigen Lebens zu stoßen, so wird es letzte und tiefste Angelegenheit der Erziehungsmethode sein, mit ihren Maßnahmen die körperlichen, geistigen und seelischen Grundlagen der ganzen Persönlichkeit zu erfassen. Mit dieser Bestimmung des Wirkungsbereiches der Methode erhebt sich die Frage, ob sie nicht — im Gegensatz zu ihrem bisherigen Gleichlauf mit der Erkenntnismethode — zu einem eigenen Aufbau kommen muß.

Denn die Teleologie des pädagogischen Tuns fällt nicht mit der Zweckgerichtetheit der Wissenschaft zusammen, schon deshalb nicht, weil die aus den allgemeinen Gesetzen des Geistes abgeleiteten formalen Gesetze keine restlose Anwendung auf das Werden in eigener Ordnung charakterlich bewegter Menschen finden können. Die geschichtliche Tatsache des Gleichlaufes beider Methoden erklärt sich durch den Glauben, daß das Leben des Geistes das ganze Leben oder doch sein wesentlicher Grundzug sei. Auch die charakterologische Erziehung leugnet nicht die Teilhabe am geistigen Reiche aller Gesellungsformen und die daraus folgende Forderung der Leistung in den ihnen zugewiesenen Schaffensgebieten. Soweit sie sich der objektiven Erkenntnisse und Einsichten bedient, wird sie daher auch das Verfahren-zu-denken anwenden, das den Stoffgebieten ihre „facheigene Struktur", d. i. ihre Richtung, ihre Ordnung, ihre Einheit und ihren Aufbau aufgeprägt hat. Aber ihre gesamte Zweckhaftigkeit ist damit nicht erfaßt; was für die wissenschaftliche Verhaltensweise alles ist, bedeutet für die erziehende nur eine der möglichen Haltungen. Die Erziehungsmethode muß vielmehr die vitalen, geistigen und seelischen Haltungen und ihre Ausdruckserscheinungen zur Verfügung haben und die Wege zu ihrer Verbindung oder Besonderung aufweisen, da es sich um eine in der Zeit verlaufende Aus-

[1] W. Flitner, Die neue Fassung der methodischen Grundfrage. S. 219.

einandersetzung charakterlich bewegter Menschen handelt, ohne daß ein im voraus fest zu umgrenzendes Ergebnis objektiver Art erzielbar erscheint. Die wissenschaftliche Methode wird stark durch die Folgerichtigkeit ihrer Einseitigkeit in der Erfassung des Denkverlaufes als einer formal objektiven Wertbildung. Die Erziehungsmethode ist in jedem Falle von dem individuellen Gesetz der Zöglingspersönlichkeit aus neu zu gestalten und bedarf darum der Wendigkeit und Vielseitigkeit, sowohl in der Wahl ihres Ausgangspunktes, wie in der Bestimmung ihres Zieles und der für die Charakterformung möglichen Mittel. Die wissenschaftliche Methode geht vom Formalen aus, um sich ihrem gegenständlichen Gehalt zuzuwenden; aus dem Verfahren-zu-denken schöpft sie die bewegende Kraft des Denkens ihres Inhaltes. Der Erzieher darf keineswegs an den formalen Bausteinen der unterrichtlichen Vermittlung geistiger Inhalte haften bleiben; denn charakterologische Erziehung ist ein dynamischer Vorgang, der von den personalen Strebungen der Zöglinge und ihrer Erzieher getragen wird. Ihre Methode kann darum nur von dem personalen Gehalt der werdenden Persönlichkeit ausgehen, d. h. von den körperlich-geistig-seelischen Energien, die spontan, ihrem individuellen Gesetz gemäß, sich zur Verbindung mit ihrer personalen Umwelt und zur Aneignung der objektiven Kulturwerte anschicken. Georg Geißler bemerkt sehr richtig, daß die Tatsachen in bezug auf unser Problem doch so liegen, „daß die vor- und außerschulische Bildung des Kindes vorwiegend auf eine freie Analyse seiner Umwelt sich gründet".[1] Die bewegenden Kräfte der personalen Entfaltungsbewegung sind es, die zur Organisation aufsteigen wollen, um sich selbst darzustellen und zur vollendeten Wirkung zu bringen. Man könnte solches Aufsteigen mit einem erhöhten Wachwerden vergleichen, „wie es tatsächlich Goethe tut, der es in bezug auf den Dichter im „Wilhelm Meister" mit leidenschaftlichen Worten also verherrlicht: „Eingeboren auf dem Grund seines Herzens, wächst die schöne Blume der Weisheit hervor, und wenn die andern wachend träumen und von ungeheuren Vorstellungen aus allen ihren Sinnen geängstigt werden, so lebt er den Traum des Lebens als ein Wachender, und das Seltenste, was geschieht, ist ihm zugleich Vergangenheit und Zukunft."[2] Der Sinn der charakterologischen Erziehungsmethode liegt demnach darin, die personale Bewegtheit in ihrer Energiefülle wach werden zu lassen und zur Kenntnis ihrer selbst zu bringen. Von dem Bewußthaben ihrer Schaffensmöglichkeiten wird dann ihr Richtungswillen zum Verständnis und zur Schöpfung von Kulturwerten hinzuleiten sein. Die Zweckgerichtetheit der Methode leitet sich also aus der Zweckgerichtetheit der Persönlichkeit ab. Die dadurch bedingte Einmaligkeit ihrer konkreten Form unterscheidet sie wesentlich von der Erkenntnismethode.

Es ist noch zu untersuchen, ob die Teleologie der Gesellschaft nicht maßgebend in die personale Zweckgerichtetheit hineinragt, so daß sie die Forderung erheben darf, aus ihrer Seins- und Wirkungsweise heraus die Methode der Erziehung zu bestimmen. Dies würde insbesondere dann der Fall sein, wenn man der Lehre Kriecks folgt, daß Erziehung eine Grundfunktion des Zusammenlebens an sich sei und darum den Gesetzen desselben zu folgen habe. Der Satz „Alle erziehen alle jederzeit" würde die Überlegung nach einer Methode des Erziehens erübrigen.

[1] Georg Geißler, Einleitung: Das Problem der Methode in der Schule. S. 15. — [2] Angeführt aus L. Klages, Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig 1928. S. 34.

Es ist zuzugeben, daß die Gesellung um ihrer Erhaltung und Erweiterung willen Erziehung will und durch die Art ihres ursprünglichen Gegebenseins und der von ihr bewirkten Wertdarstellungen auch lebenformende Einflüsse auf die werdende Persönlichkeit äußert. Die geistigen Bindungen und Inhalte, sowie die von ihnen getragenen Ordnungen und Funktionen üben eine nivellierend-zügelnde Wirkung auf Lebensführung und personale Haltung aus. Körperliche, geistige und seelische Angleichung an den Gesellungstypus, allmähliche Einfügung in seine objektive Ordnung, Bejahung des geselligen Denkens, Wertens und Gesinnungsverhaltens, Auslöschung der Besonderheit und des Willens zu einer eigenen Schicksalsformung sind das Ergebnis des Einfügungsprozesses. Dagegen erheben indessen die charakterlichen Strebungen mit der ihnen eigenen Kraft gegen alle überwältigenden Tendenzen Widerstand. Nur wo der Charakter „leidend" wird, wo die individuelle Formbestimmtheit der personalen Entfaltungsbewegung nicht aufrecht erhalten werden kann, unterwirft sich die Persönlichkeit blind den kollektiven Einflüssen. Für das Kind ist die mehr oder minder fest geschlossene Lebensordnung der Familie die ursprüngliche Gegebenheit. Aber von dem Augenblicke der Ichfindung erhalten ihr Weltbild, ihre Art des Bewußthabens, der Haltung und der Gesinnung, ihre Kulturstufe relativen Wert und bestrittene Geltung für die werdende Persönlichkeit. Die Erkenntnis steigt auf, daß Bindungen gelöst und durch neue ersetzt werden können. Gegenüber einer fertigen Gesellungsform mit bestimmten Aufgaben und dem ihr eigentümlichen Lösungsrhythmus dämmert die Ahnung, daß der Werdende in verhältnismäßig kurzer Zeit unabsehbare Räume körperlicher, geistiger und seelischer Entwicklung zu durchschreiten habe. Hier beginnt der Bereich der charakterologischen Erziehung als einer bedachten Führung zur Verwirklichung personaler Möglichkeiten. Auch die Gesellung will Erziehung ihrer kommenden Mitglieder; aber ihr erziehender Wille entspringt aus der Sorge um die Vollziehung des Kulturaktes. Sie erteilt den Erziehungsauftrag, um die benötigten Leistungen zu erzielen; wo sie sich in den Erziehungsvollzug einmischt, bildet sie Unterrichtsmethoden, nicht Erziehungsmethoden aus. Sie sieht darum den Erzieher als ihren beauftragten Diener; dieser aber gehört nicht zu ihr, sondern zu seinem Zögling. Sein ureigenes Wirkungsgebiet liegt in der erziehenden Arbeit am Charakter, d. h. an der individuellen Formbestimmtheit jener personalen Strebungen und Erlebensfähigkeiten, die das innere Prinzip des Lebenswandels darstellen und deren Motivkraft die Persönlichkeit zu fortwährender Erzeugung der Lebensform drängen. Die Erziehungsmethode der charakterologischen Erziehung kann also nur eine solche sein, die der Entfaltungsbewegung der werdenden Persönlichkeit nachgeht und ihre subjektive Wertfähigkeit zur Erscheinung bringt. Für ihre Wirksamkeit steht ihr eine begrenzte Zeitspanne zur Verfügung, in der sie — sich jener Bewegung anschmiegend — folgen kann, da der Zögling nur in der Zeit seines Persönlichkeitswerdens zum erziehenden Tun eine bejahende Stellung einnimmt. Er wird sich allmählich bewußt, daß er seinen eigenen Werdegang vollzieht und daß dieser die Straße ist, die er mit einem deutlichen Grade innerer Notwendigkeit wandeln wird. Die Einstellung, mit der er sein Werden erleben will, muß notwendig stellungschaffend[1] sein, d. h.

[1] P. Häberlin, Der Charakter. Basel 1925. S. 98.

also die Möglichkeit einer Synthese zwischen dem Sinn der personalen Entfaltungsfähigkeit und den Sinnbedeutungen des Umweltgeschehens in sich tragen. Die möglichen Widersprüche beider Zweckgerichtetheiten können nur von der spontanen personalen Einstellung aus, nicht durch die Übermacht der Gesellung vermieden werden. Es ist Angelegenheit des Erziehungsverfahrens, dem Entfaltungsverlaufe das Thema finden zu helfen, durch welches die werdende Persönlichkeit ihre subjektive Wertfähigkeit verwirklicht und zugleich über sie hinaus zu einer Wertschätzung der von ihr zu wählenden Gemeinschaften gelangt.

Die das gesamte Werden der Persönlichkeit umfassende Entfaltungsbewegung hat in jedem einzelnen Falle ihre besondere Struktur. Die Frage der erziehenden Methode ist darum auch in jedem Falle neu zu beantworten. Wie bei dem Verfahren-zu-denken handelt es sich auch hier um die Auffindung der Wesenszüge des Verfahrens-zu-erziehen, die sich in der allgemeinen Art des personalen Werdens bemerken lassen und aus denen das Lebendigwerden der Persönlichkeit verständlich wird. Wir sehen die personale Entfaltungsbewegung ablaufen in den vier Stufen des naiven Erfassens des Selbst, in der vom Intellekt geleiteten Bewegung mit der Welt des Daseins, in der ekstatischen Wendung zur Leistung und in der schaffenden Hingabe an eine Gemeinschaft, in der sich die Wesensbestimmung der Persönlichkeit vollendet. Die Sicherheit dieser Persönlichkeitsbewegung hängt ab von der Vermeidung aufreizender, zerstörender und leidvoller Konflikte, die das charakterliche Gefüge erschüttern und zerspalten. Darum hat das Verfahren-zu-erziehen sich auf das Ganze des körperlich-geistig-seelischen Schicksals des Zöglings einzustellen und die triebhaft zutage tretenden Strebungsrichtungen, seine Anlagen und Eigenschaften formend zu erfassen. Seine Grundbegriffe suchen wir im engsten Anschlusse an die Phasen der personalen Entfaltungsbewegung in der Selbstprüfung, in der Selbstaneignung, in der Selbsthandlung und in der Selbstentscheidung (bzw. im Selbstgehorsam). In ihnen verbergen sich die Tendenzen des Charakters während der Lebensberührung und -auseinandersetzung im Kulturprozeß (in der bestimmten Weise, wie er sich in den die Persönlichkeit berührenden Gesellschaftsformen darstellt). Insofern die charakterologische Erziehungsmethode in jenen Grundbegriffen auf zweckhaft richtende, ordnende, vereinheitlichende und aufbauende Funktionen hinweist, kommt sie den formalen Anforderungen nach, die an eine Methode des pädagogischen Denkens gestellt werden müssen. In subjektiver Wendung ruft sie die Spontaneität der personalen Strebungen an, führt die Regelung und Verfeinerung des triebhaften Strebungsverlaufes herbei, zielt auf die Bestimmung des psycho-physischen Handelns und bemüht sich endlich, das Bewußtsein hervorzurufen, in der Gestaltung des Persönlichkeitslebens ganz den eigenen Wesensdaten zu folgen. Schließlich versucht sie, zu den tieferen und wesentlichen Persönlichkeitsschichten in erziehender Absicht vorzudringen. Dabei will sie den Zögling zu einer wertenden Stellungnahme zu sich selbst und zum Geschehen seiner Umwelt führen, ihn in dem Vollzuge eigengewollter Handlungen seine personale Zweckgerichtetheit erkennen und bestätigen lassen und durch die praktische Verwirklichung der für ihn und zugleich für seine Umwelt wirksamen Werte die Synthesis seines personalen Wesens mit den überpersonalen Kulturbestrebungen vorbereiten. Das Endergebnis aller metho-

dischen Erziehungsmaßnahmen würde dann sein, daß der Zögling aus dem klaren Gefühl des Hinausgetragenseins über seine subjektiven Grenzen die Gemeinschaft als Feld seines Lebens wählt, die den für ihn entscheidenden Tatbestand kultureller Werte ebenfalls verwirklichen will; und daß anderseits die erzogene Persönlichkeit von ihrer Umwelt als eine einheitliche Werthaltung mit innerer Folgerichtigkeit empfunden und anerkannt wird. (Schluß folgt.)

* *

Charakterartung und volksbibliothekarischer Beruf.

Von Gustav Bergmann.

Wenn unter Charakter im allgemeinsten Sinne „die eigentümliche Wesensart der ganzen menschlichen Seele“[1] zu verstehen ist, so wird deutlich, daß charakterologische Aufstellungen eine ganzheitliche, auf die Gesamtstruktur der Persönlichkeit gerichtete Betrachtungsweise fordern. Sie ist an Stelle eines atomisierenden Verfahrens anzustreben, dem die Auffassung zugrunde liegt, die Berufsperson sei durch bloße Anhäufung von einzelnen intellektuellen Fähigkeiten, Arbeitseigenschaften und neigungsmäßigen Elementen „und-summenhaft“ zu bestimmen.

In den nachfolgenden Erörterungen wird versucht, den Berufscharakter des Volksbibliothekars durch Eingliederung in Typenreihen zu beleuchten, wie sie die moderne Charakterkunde aufgestellt hat. Diese Aufgabe einer typologischen Charakterisierung ist nur bei gebührender Berücksichtigung der Gesamtstruktur der volksbibliothekarischen Berufspersönlichkeit zu lösen. Dabei zielt die Untersuchung auf den Grundtypus des Volksbibliothekars, der sich in der Ausübung naturgemäß in mannigfachen Spielarten darbietet. Um nicht in Konstruktionen ohne Zusammenhang mit der Berufswirklichkeit zu verfallen, vergegenwärtigen wir uns bei der Feststellung der Typuszugehörigkeit des Volksbibliothekars stets das objektive Leistungsgebiet, d. h. die (schon tatsächliche oder noch geforderte) Berufsleistung im ganzen und die einzelnen Berufsverrichtungen. Dem Ziele der Aufstellungen entsprechend interessieren uns hierbei insbesondere Berufsbetätigungen und Verhaltensweisen, an denen die ganze Person mehr oder weniger teilhat.

Einige Vergleiche mit dem Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken, der vom charakterkundlichen Standpunkte aus geradezu als Gegentypus erscheint, mögen das arteigene Gefüge der volksbibliothekarischen Berufspersönlichkeit, wie sie durch die Andersartigkeit des „arbeitlichen Lebensraumes“ gefordert wird, schärfer hervortreten lassen.

Schon die Prüfung des beruflichen Leistungsgesamts daraufhin, ob es mehr auf Menschen, auf „Seelen“ gerichtet ist oder aber auf „Dinge“, läßt einen Rückschluß auf die Charakterartung des Berufsträgers zu. Hier ist ein Vergleich mit dem Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken aufschlußreich, dessen

[1] A. Pfänder in: Jahrbuch der Charakterologie. Jg. I. 1924. S. 295.

Berufsleistung A. v. Harnack[1] in gültiger Wortfassung allzu hochgesteckten Zielen gegenüber als „geisteswirtschaftliche Dienstleistung" gekennzeichnet hat. An einer anderen Stelle spricht er von einer „Nationalökonomie des Geistes, angewandt auf das Buchwesen"[2] und deutet damit die Stellung der wissenschaftlichen Bibliotheken innerhalb der Wirkordnung der Wissenschaften an. Um wissenschaftlich relevante Bücher kritisch sammeln und gliedern zu können und um die optimale Nutzung von Bücherbeständen zu erreichen, muß der Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken „polyhistorischer Bücherkenner" und Verwaltungsbeamter sein. Also „Sachen", nämlich Bücher als geistig-stoffliche Einheiten sind das Gegenstandsgebiet seiner Berufsarbeit. Und die Beziehungen zwischen Bibliothekar und Benutzer der wissenschaftlichen Bibliothek? Die Besucher sind hier Benutzer einer wissenschaftsdienenden Anstalt im Sinne der verwaltungsrechtlichen Institution der „Anstaltsbenutzung". Von hier aus erhalten die von Amts wegen bestehenden zwischenmenschlichen Beziehungen ihre eigentümliche Färbung. Neben Umgangsgewandtheit wird ausgeprägte Hilfsbereitschaft gefordert, die ihre Wurzeln überwiegend in bücherkundlicher Interessierung und ökonomischem auf optimale Nutzung der Bestände gerichtetem Bestreben hat. Demgegenüber sieht der Volksbibliothekar stets Buch und Mensch zusammen. Das Wort Nietzsches: „Jedes gute Buch ist für bestimmte Leser geschrieben" kann als Maxime der volksbibliothekarischen Berufsarbeit gelten. Das Buch und der dazugehörige Leser sind für den Volksbibliothekar untrennbare Korrelate. Als charakterliches Unterscheidungsmerkmal ergibt sich also: Der Volksbibliothekar ist als Berufstypus personal gerichtet gegenüber einem mehr sachbezogenen Arbeitstypus.

Man wird dieser Kennzeichnung entgegenhalten, daß sie über die Gesamtstruktur der Persönlichkeit nicht genügend Aufschluß gebe. Ein tiefer reichendes und umfassenderes Strukturmerkmal, das geeignet ist, den Charaktertypus des Volksbibliothekars nach seiner formalen Seite hin zu erfassen, glauben wir durch eine Zuordnung zu den von E. Jaensch[3] aufgestellten Funktionstypen aufweisen zu können. Man wird nicht fehlgehen, wenn man in dem Volksbibliothekar einen integrierten Typus des Normalbereichs im Sinne von Jaensch sieht, der unter Integration „die wechselseitige Durchdringung und das ungetrennte Zusammenwirken von Funktionen"[4] versteht. Genauer bestimmen wir den der volksbibliothekarischen Berufsleistung adäquaten Charaktertypus als allgemein und nach außen hin Integrierten, der jedoch so ausgeglichen ist, „daß die Integration nach außen hin nicht ein Maß erreiche, welches den Charakterwerten widerstreitet".[5]

Der Integrierte verhält sich der Umwelt gegenüber nicht zweckrational. Charakteristisch für ihn ist vielmehr die „Kohärenz", die Verschmelzung mit der Umwelt, und eine liebevolle Verbundenheit mit den Mitmenschen.

Diese Integrationsmerkmale stimmen mit den Grundeigenschaften überein, die von dem Volksbibliothekar im Hinblick auf sein Verhältnis zu den Lesern zu fordern sind. Kennzeichen der Integration sind auch ersichtlich aus der Zu-

[1] Bibliothekswissenschaft als Wertwissenschaft, Bibliothekspolitik als Weltpolitik in: Zentralbl. f. Bibliothekswesen. Jg. 40. 1923. S. 533. — [2] Erforschtes und Erlebtes. Gießen 1923. S. 222. — Grundformen menschlichen Seins. Berlin 1929. — [4] Jaensch, a. a. O. S. 14. — [5] Ebenda S. 40.

ordnung von Leser und Buch, die der Volksbibliothekar vorzunehmen hat. Das Erspüren dieser Zusammenhänge fordert neben ausgeprägtem Einfühlungsvermögen (genauer „Erfühlen" gegenüber dem „Zufühlen") ein weitreichendes Verstehen des Fremdseelischen, für das bei unserem Typus die Voraussetzungen gegeben sind durch Aufgeschlossenheit, gesteigerte Anpassungsfähigkeit, Instinktsicherheit sowie durch die Eigenart seines Gefühls- und Vorstellungslebens. Diese Typusmerkmale sind dem volksbibliothekarischen Berufstypus um so mehr gemäß, als es das Wesen der volksbibliothekarischen Bildungsarbeit ausmacht, durch Darreichung geeigneter Bücher Impulse zur Selbstbildung und Selbstvervollkommnung zu geben. Wenn das Buch von dem Volksbibliothekar bewußt in den Dienst der tätigen Lebensgestaltung gestellt wird, so weist dieses Berufsziel letzthin auf Integration, auf Durchdringung, welche die Forderung einschließt, „daß die objektivierten (Kultur)inhalte mit dem lebendigen Seelenleben und seinen Zentren in Verbindung bleiben sollen".[1] Ebenso tritt die Bedeutung der Integration für die volksbibliothekarische Berufsarbeit zutage in der ausgleichenden Wirkung, die von geeigneten Büchern ausgeht, und die damit für die seelische Erholung und die seelische Gesundheitspflege von größter Wichtigkeit sind. —

Als richtungweisend für die Erfassung der seelischen Lagerung der volksbibliothekarischen Berufspersönlichkeit ziehen wir weiterhin die Scheidung in typisch männliche und typisch weibliche Charaktere heran, wobei zu betonen ist, daß hier der seelische Typus in der vollen Breite seiner Abwandlungsmöglichkeiten gemeint ist, und daß eine Kennzeichnung in dieser Richtung stets mit dem nötigen Abzug zu nehmen ist, da bei jedem Menschen naturnotwendig ein Mischungsverhältnis von männlichen und weiblichen Grundeigenschaften gegeben ist.

Der wesentlich männlichen, „sachlichen" Einstellung des buchgelehrten Sammlers und Verwaltungsbeamten, den der Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken darstellt, steht bei dem Volksbibliothekar als mehr weibliche Grundhaltung die Interessierung an allem „Persönlichen" gegenüber. Eigenschaften des weiblichen Seelentypus wie vorwiegende „Lebensabhängigkeit" (Klages) in Erfassen und Denken, gesteigerte Anpassungsfähigkeit und alle sonstigen Eigenschaften, die sich aus einem ausgeprägten Pflegetrieb ergeben, darf man als berufswichtig ansehen.

Sofern der Beruf aus einem triebartigen Drang heraus ergriffen wird, kann die unbewußt wirkende Triebgrundlage bei einer Bestimmung des Berufscharakters nicht unbeachtet bleiben. Als vorherrschende Tiebkraft mag man, wie eben schon angedeutet wurde, einen gesteigerten Pflege- und Hilfstrieb annehmen, der sich dem umfassenderen, die gesamte Triebstruktur unseres Berufstypus kennzeichnenden „Selbsthingebungstrieb" (im Sinne von Klages) unterordnen läßt. Ferner nennen wir als trieb- und instinktmäßige Bindung einen triebartigen Drang zum Buche. Er wird meist eigenwüchsig als Erbgut vorhanden sein, in gewissen Fällen auch aus Umweltwirkungen (z. B. auf Kindheitserlebnissen beruhende Komplexbildungen) zu erklären sein. Dieser Drang findet seinen Ausdruck ebenso in der lustbetonten Stimmungslage, die sich bei dem echten Bibliothekar aus dem Umgang mit Büchern ergibt, wie in

[1] Jaensch, a. a. O. S. 44.

der Instinktsicherheit, die den Volksbibliothekar zum Buche greifen läßt, auch wenn er verstandesmäßig andere Bildungsmittel als gleichwertig anerkennt. Vielleicht sind hier auf das geistige Gebiet verlagerte Abwehr- und Schutzinstinkte wirksam. Ihre Zweckmäßigkeit ergibt sich aus dem Bestreben, durch ein Aufgebot von wertvollen Büchern für die Wirksamkeit und Bewahrung unveräußerlicher Kulturgüter gegenüber zerstörenden Einflüssen zu arbeiten. Diesen auf Abwehr gerichteten Instinkten mag bei schwachen Naturen, die sich oft zu einem Buchberufe unmittelbar hingedrängt fühlen, eine instinktive Flucht in die Welt der Bücher entsprechen. Endlich sei als schlichter, aber für die Ausübung nicht zu unterschätzender Triebanteil noch ein deutlicher Sammel- und Ordnungstrieb genannt.

Von den gleichsam „unterheizend" wirkenden Triebgrundlagen des Charakters wenden wir uns nunmehr dem normativen und inhaltlichen Bestande des volksbibliothekarischen Berufscharakters zu, jener Bindung an Werte, durch welche die Berufsperson recht eigentlich zur Persönlichkeit erwächst. Die Interessierung und spontane Aktivität des Berufers hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit sich das Berufsziel mit der inneren vorherrschenden Wertrichtung der Persönlichkeit in Einklang bringen läßt.

Dem Bibliothekar als Volksbildner muß ein geklärtes und waches, von Resignation ungetrübtes Wertbewußtsein eignen, um der sinngebenden Aufgabe seines Berufes gerecht werden zu können. Die verantwortungsbewußte Teilnahme an dem Werden und Wachsen der sittlichen Person und dem seelisch-geistigen Wohlergehen der Mitmenschen, die als wirksamster Arbeitsantrieb im volksbibliothekarischen Berufe gelten darf, weist uns auf den „sozialen" Menschen im Sinne der Sprangerschen[1] Wertungstypik.

Den sozialen Menschen kennzeichnet nach Spranger Hinwendung zum fremden Leben, Verschmelzung mit der Gemeinschaft und Förderung der Mitmenschen. Diese positiv-soziale Grundrichtung äußert sich in der wertvollsten Ausprägung als Liebe; ihre höchste Erscheinungsform ist die Mutter. Der strukturellen Eigenart dieses „Umwelttyps" entspricht auch seine bildnerische Neigung. Das Ziel der bildnerischen Arbeit, das dem echten Volksbibliothekar vorschwebt, läßt sich an dieser Stelle mit den Worten Sprangers umschreiben als das Bemühen, die „sich andeutende innere Wertrichtung des anderen von der Möglichkeit zur Wirklichkeit herauszubilden".[2]

Wenn in diesem Zusammenhange der Charakter bestimmt werden darf als „Wertvorzugsgesetz, auf Grund dessen ein individueller Mensch sein Handeln einrichtet",[3] so erhebt sich die Frage nach dem Zentralwert, auf den das Berufsziel des Volksbibliothekars letzthin bezogen ist. Eine letzte Bindung an das Berufsziel wird nur die Berufspersönlichkeit haben, für welche der sinngebende Berufsinhalt sich darstellt als Dienstleistung an der Entfaltung der in den Tiefen des Volkstums verwurzelten Kulturgemeinschaft; Kulturgemeinschaft begriffen als ein „Gebilde mit echten Ganzheitsmerkmalen",[4] für das der singuläre „Kulturgehalt", nicht der übertragbare „Kulturbestand" ausschlaggebend ist.

[1] E. Spranger, Lebensformen. 6. A. Halle 1927. Bei dieser Bestimmung handelt es sich um eine Wertvorherrschaft, die andere Wertrichtungen einschließt. — [2] Spranger a. a. O. S. 208. — [3] R. Allers, Das Werden der sittlichen Person. Freiburg 1929. S. 28. — [4] Vgl. Th. W. Danzel, Gefüge und Fundamente der Kultur. Hamburg 1930.

Das Buch erscheint dem Volksbibliothekar als Wirkungswert, nicht als Selbstwert. Wie jeder Beruf seinen (oft einseitigen, aber berufsnotwendigen) Glauben hat, so sieht der Volksbibliothekar im geeigneten Buche das bevorzugte Mittel zu einer vertieften und nachhaltig wirkenden Pflege der tragenden Werte des Volkstums. Abschließend sei noch die Stellung unseres Berufstypus gegenüber dem Wissen und seiner Vermittlung durch das Buch mit einem Worte angedeutet. Dem Wesen der Bildungsbücherei entsprechend, steht für den Volksbibliothekar, sofern er nicht denkgläubiger Aufklärer ist, in der Rangordnung der Wissensformen das „Bildungs- und Erlösungswissen" über dem bloßen „Herrschafts- und Arbeitswissen".[1] —

Im Verfolg unserer typologischen Charakterisierung richten wir nunmehr unser Augenmerk auf die Beziehungen zwischen Charakter und Körperbauform. Eine Eingliederung in die bekannte Reihe körperlich-seelischer Konstitutionstypen, die E. Kretschmer[2] aufgestellt hat, ist geeignet, unseren Charaktertypus in dieser Hinsicht zu beleuchten. Unter Berücksichtigung der Temperamentslage, der gesamten Lebenseinstellung und „Milieureaktion" und der geistigen Veranlagung, wie sie von Kretschmer geschildert werden, dürfte am ehesten ein mittlerer pyknischer (= Breitentyp) und zyklothymer Typus „dem" Volksbibliothekar verwandt sein.

Die Temperamente der gemütswarmen Zyklothymiker schwingen zwischen den Polen „heiter und traurig". (Diese Grenzen schließen wohlgemerkt mannigfache Spielarten ein.) Im Anschluß an Kretschmer seien als angemessene Temperamentsmerkmale kurz genannt: in der Stimmungsfarbe habituell heiter-ruhig, in bezug auf die Empfänglichkeit für seelische Reize leicht ansprechbar, im psychischen Tempo nicht allzu beschleunigt, festhaltend und bezüglich der Auswirkung des Temperaments auf die Art der Bewegung nicht hastig und vielbeweglich, sondern still, eher behäbig, weich und rund. (Nach Kretschmer „die ruhigen Humoristischen, die praktischen Realisten".) Manche Angehörige des pyknischen und zyklothymen Typus werden auf Grund erbüberkommener psychophysischer Dispositionen im volksbibliothekarischen Berufe ein naturgemäßes Betätigungsfeld finden, sofern eine tiefreichende Buchverbundenheit vorliegt. Zu bedenken ist auch, daß zwischen weiblichem und pyknischem und zugleich zyklothymem Typus zweifellos Häufigkeitsbeziehungen bestehen.

Die Sinnfälligkeit, die Kretschmers Typen auszeichnet, legt den Gedanken nahe, für die weitere Bestimmung des volksbibliothekarischen Berufscharakters die Persönlichkeit in Hinsicht auf ihre soziale Eindruckskraft zu betrachten. Hier stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Gesamtpersönlichkeit im Vordergrunde, die G. Ichheiser[3] treffend als „sozialen Eindruckswert" der Persönlichkeit bezeichnet hat. Unter diesem Blickpunkte mögen für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Lesern und Volksbibliothekar als besonders fördernd bestimmte Wirkungen gelten, die von der Gesamtpersönlichkeit ausgehen, aber nicht als bewußtes Willensziel angestrebt werden, wie beispielsweise: Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens (Geltung als Fachmann!), Weckung von Sympathiegefühlen bei den Lesern, autoritatives Auf-

[1] Vgl. M. Scheler, Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn 1925. — [2] Körperbau und Charakter. 9/10. A. Berlin 1931. — [3] In: Zeitschrift für angewandte Psychologie. Bd. 34. 1930. S. 466ff.

treten gestützt nur auf persönliche, nicht statutarische Autorität. Hierher gehört ferner jenes eigenpersönliche Feingefühl, welches nötig ist, um im anderen keine Minderwertigkeitsgefühle aufkommen zu lassen und kein Ressentiment sozialer oder intellektueller Art (z. B. durch Kleidung, „Belehrungen") auszulösen.

Als berufsrelevant wird von Ichheiser an derselben Stelle die „berufliche Erfolgstüchtigkeit" als bewußte Anstrebung genannt, d. h. die „Durchsetzung der Leistung bzw. der eigenen Persönlichkeit". Auch diesem Faktor dürfte für die Bewährung in dem relativ jungen volksbibliothekarischen Berufe besondere Bedeutung zukommen. Man denke hier z. B. an die Wahrung und Durchsetzung der volksbibliothekarischen Belange gegenüber den Behörden, einflußreichen Persönlichkeiten, der öffentlichen Meinung; weiterhin an die Durchsetzung der Leistung des einzelnen in seinem speziellen Arbeitsbereich gegenüber der personalen Berufsumwelt. —

Unsere Aufstellungen über charakterliche Voraussetzungen für die Ausübung des volksbibliothekarischen Berufes gingen bisher von dem erwachsenen Menschen aus. Bei der ausschlaggebenden Wichtigkeit von Kindheit und Jugend für die Charaktergestaltung sei abschließend die Bedeutung hervorgehoben, die der lebensgeschichtlichen Betrachtungsweise für die Erfassung des Berufscharakters zukommt. Das Ziel einer Untersuchung in dieser Richtung wäre die Feststellung des typischen charakterlichen Werdegangs der volksbibliothekarischen Berufspersönlichkeit, eine Aufgabe, auf die hier nur hingewiesen werden kann. —

In den vorstehenden Ausführungen wird die Berufsgestaltung als Ausdruck einer typischen Charakterartung aufgefaßt, wobei Volksbibliothekar und Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken entsprechend der tatsächlichen Zweispaltung im gesamten bibliothekarischen Berufe (Volksbüchereien und Studienbibliotheken) als Gegentypen in charakterkundlicher Beziehung erscheinen. Es war die Aufgabe unserer Aufstellungen, Wesenszüge in dem Wunschbilde des volksbibliothekarischen Berufscharakters mit Hilfe einer typologischen Charakterisierung deutlich zu machen.

* *

Erziehungsfehler und Fehlentwicklung.

Von Bruno Hinst.

Die Darstellung der Erziehungsfehler kann eines der delikatesten Probleme der Pädagogik genannt werden, weil der gesamte Sachverhalt der Erziehungswissenschaft vorausgesetzt wird. Ist dieser komplexe Gegenstand in seinen dynamischen Beziehungen noch keineswegs ganz geklärt, so kann man das noch weniger von dem Sondergebiet der Erziehungsfehler behaupten.

Es ist betrüblich, wie wenig in den meisten Darstellungen des „Pudels Kern" getroffen wird.

Entweder handelt es sich um Beschreibung und Anhäufung typischer Erziehungsfehler, wobei es dem Verfasser auf eine möglichst große Anzahl anzukommen scheint, so daß notgedrungen jeder Gedanke an eine elastische Behandlung dieses schwierigen Gebietes verbannt ist. Solche Darstellungen kommen meistens nicht über Salzmanns Krebsbüchlein hinaus und dazu fehlt ihnen noch

die Gegenüberstellung eines Konrad Kiefer und eines Ameisenbüchleins, so daß man bei der Lektüre fast in Erziehungsfehlern ertrinkt. Außerdem vergessen sie, daß ein Prinzip ebenso richtig als verkehrt sein kann und daß das, was bei dem einen richtig ist, beim andern schon zu einem groben Erziehungsfehler werden kann. Richtig an einer solchen Aufzählung ist der Gedanke, daß es so viele Erziehungsfehler gibt, als Lebensregungen möglich sind, denn unzweifelhaft gibt es, wie Aloys Fischer sagt, soviele Entwicklungsstörungen als Ansätze zu Entwicklungen vorhanden sind. Man kann geradezu von gefährlichen Zeiten der Fehlentwicklung sprechen, worunter v. Dunin-Borkowski[1] nicht nur die ersten Lebensmonate, das zweite und dritte Lebensjahr und die Pubertätsperiode, sondern auch das 7.—10. Jahr als die Zeit der sich festigenden Verstandesurteile und das 18.—26. Jahr als die Kampfzeit um das Mannsein versteht.

Oder die Darstellungen werden aus einseitigen theoretischen Voraussetzungen geboren. Dann sollen alle Erziehungsfehler entweder auf eine zu geringe Befriedigung libidinöser Bedürfnisse oder auf eine zu autoritäre Erziehung zurückgeführt werden. Das führt dann zu ganz starren Festsetzungen. Jeder mögliche Konflikt oder jede Erschütterung des Kindes wird schon als Erziehungsfehler gebucht. Es wird ganz die entscheidende Bedeutung des Konfliktes für die Entwicklung vergessen. Jedes Kind muß ein gehöriges Maß von Reizeinwirkungen vertragen können. Außerdem hilft es sich selbst, indem es sich mit dem bekannten Sprichwort tröstet, daß Schimpfe nicht weh tut und Haue nicht lange dauert; oder es läßt uns „den Puckel runterrutschen". Richtig an den Feststellungen ist wiederum, daß sowohl die triebhaften Regungen als auch der Mut eine ganz entscheidende Bedeutung für das Kind haben.

Dann begegnet man meistens in solchen Darstellungen dem erhobenen Zeigefinger des Autors, der alle erzieherischen Regungen seiner Mitmenschen mit argwöhnischem Mißtrauen begleitet. Demgegenüber muß festgestellt werden, daß auch der tüchtigste Erzieher einen Fehler machen kann. Nicht, daß er einen Fehler macht, ist das Gefährliche, sondern daß er seinen Fehler nicht erkennt. Wer in der schädlichen Einbildung lebt, keinen Fehler machen zu können, der befindet sich schon im Zustand seelischen Mißwuchses. (Ein Zustand, in dem sich häufig die Mütter vor den Ärzten befinden, wenn sie ihr Erziehungsprodukt durch ununterbrochenes Reden zu rechtfertigen suchen!)

Es muß sogar betont werden, daß für den rechten Erzieher jeder Fehler die Quelle zu einer sehr fruchtbaren Vertiefung seiner Einsichten in den erzieherischen Vorgang werden kann. Bei ausgesprochenen Führernaturen unter den Kindern ist mir sogar aufgefallen, wie offenherzig und bereitwillig sie ihre Fehler eingestehen, wie gerade dieses Eingeständnis sie den Kameraden überlegen macht, ebenso offen aber bereit sind, ihre Sache besser und besser zu leisten.

Wenn an dieser Stelle erneut die Frage nach dem Wesen des Erziehungsfehlers aufgeworfen werden soll, so müssen wir ihn zunächst einmal aus seinen Verflechtungen herausschälen und den Erziehungsvorgang als die beständige Auseinandersetzung zwischen Wachstum und Einwirkung betrachten.

Die Voraussetzung für das Wachstum ist die Anlage. Damit sind wir aber auf das noch wenig geklärte Gebiet der Beziehungen zwischen Anlage-Eigenschaft-Begabung-Umwelteinfluß verwiesen. Am zweckmäßigsten zur Abtrennung für

[1] v. Dunin Borkowski im Lex. d. Päd. Gegenw. unter „Charakter".

unsere Absicht sind die Annahmen von Just,[1] wonach die Veranlagung sich nur auswirken kann, soweit es die Umwelt zuläßt und wonach die Umwelt nur einwirken kann, soweit ihr die Veranlagung entgegenkommt. Der jeweilige individuelle Charakter der Umweltbeschaffenheit sei in hohem Maße erbbedingt, denn jedes Individuum habe seine eigene Umwelt. Diejenigen Anlagen des Kindes, die zur Manifestation von Symptomen der Fehlerziehung neigen, werden erst aktualisiert durch ein auslösendes Moment. Die Erziehungsfehler spielen dann die Rolle des auslösenden Moments. Darüber hinaus aber wäre Klarheit über die Stärke der Anlagebedingtheit der verschiedenen Reaktionsformen wünschenswert. Sachlich und methodisch scheinen die Annahmen von v. Pfaundler[2] am fruchtbarsten, wonach durch Untersuchungen an eineiigen Zwillingen, die verschiedenen Umwelteinflüssen ausgesetzt gewesen sind, die Stärke der Anlagebedingtheit einzelner Eigenschaften ungefähr prozentual bestimmt werden kann.

Wir wollen die vorzugsweise anlagebedingten Fehlentwicklungen, wie Schwachsinn, Epilepsie, Geisteskrankheiten, vererbte abnorme Reaktionen in sexueller usw. Hinsicht nicht berücksichtigen, sondern nur diejenigen Fehlentwicklungen näher betrachten, die vorzugsweise durch Fehlerziehung entstehen, also solche Kinder, die nur ein Minimum defekter Anlagebestandteile aufzuweisen haben, wobei uns als Richtlinien folgende Gesichtspunkte dienen können. Die Fehlentwicklung wird um so weniger anlagebedingt sein:

1. wenn kein organischer Befund vorhanden ist, wobei allerdings bedacht werden muß, daß Psychopathien ebenfalls keinen organischen Befund haben.
2. je leichter das Kind durch eine Umweltveränderung zu beeinflussen ist, wobei allerdings auch nicht vergessen werden darf, daß auch Epilepsie schon oft bei einer Umweltveränderung vorübergehend zurückgegangen ist.
3. wenn die Exploration ergibt, daß die Eltern offensichtlich Erziehungsfehler machen, indem sie das Selbstbewußtsein des Kindes nicht richtig pflegen.
4. wenn sich aus der Anamnese ergibt, daß das Kind auch sonst zu nervösen Reaktionen neigt.

Solche Feststellungen kann der Erzieher bei schwierigen Fällen aber niemals allein machen, so daß der Rat eines Kinderarztes unbedingt eingeholt werden muß, um so mehr als sich die Kinderärzte sehr intensiv mit diesen Problemen beschäftigen.

Die Fehlentwicklung ist aber nicht nur von einem Minimum von Anlagebestandteilen abhängig. Sie wird ausgelöst durch Einwirkungen, die entweder

1. vom Erzieher, oder — 2. von der Umwelt, dann aber auch — 3. von den selbsterzieherischen Tendenzen des Kindes

ausgehen können. Wir sagten schon, daß jede Einwirkung zum Erziehungsfehler werden kann, daß durch solche Einwirkungen häufig Konflikte heraufbeschworen werden, daß diese Konflikte oder Erschütterungen aber keineswegs Erziehungsfehler sind, sondern daß es darauf ankommt, sie zu fruchtbaren Auseinandersetzungen mit sich selbst zu machen. Deshalb wird eine Einwirkung erst dann zum Erziehungsfehler, wenn sich eine Fehlentwicklung daraus ergibt. Diese Entstehung der Fehlentwicklung kann man gerade-

[1] Just in seinem Beitrag in Vererbung und Erziehung.
[2] v. Pfaundler im Handbuch der Kinderheilkunde. Bd. 1.

zu als das Kriterium für den Erziehungsfehler nehmen. Viele Eltern meinen, daß schon dann eine Fehlentwicklung vorliegt, wenn das Kind ihnen nicht mehr mit der genügenden Offenheit oder Anhänglichkeit begegnet. Das dürfte aber nicht richtig sein, denn das Kind muß die Freiheit haben, sich selbst einen Weg zu suchen. Der Gehorsam gegenüber den Eltern wird abgelöst vom Gehorsam gegen die Sache. Deshalb müssen die Kriterien für eine beginnende Fehlentwicklung objektiver gesucht werden. Die innere Unruhe und Unausgeglichenheit, die jeden Wachstumsschub begleitet, muß mit wachsamer Zurückhaltung beobachtet werden. Trotzdem ist es zweckmäßig, einige Gesichtspunkte herauszustellen, die Hinweise über eine beginnende Fehlentwicklung geben können und zwar wird diese allmählich einsetzen, wenn das Kind in längerem Zeitraum

1. beständig mit sich unzufrieden oder gar zu leicht zufrieden ist,
2. wenn es altersgemäßen Anforderungen nicht gewachsen ist oder sich in Spielereien verliert,
3. wenn es keinen Kontakt zur Umwelt herstellen kann oder wenn es einen minderwertigen im Übermaß pflegt.

Sicherlich zeigt sich eine beginnende Fehlentwicklung nur langsam und undeutlich, denn „daß ein Kind innerlich zugrunde geht, zeigt sich sehr zum Schaden für unser Erziehungswesen nicht so schnell, wie die Folgen unrechter Ernährung".[1] Aber trotzdem möchte ich behaupten, daß ein guter Erzieher sehr wohl merken kann, ob sein Schützling sich auf einem Abweg befindet. Immerhin wird es gut sein, durch Vorausbeobachtungen sich den Blick für die Frühdiagnostik zu schärfen.

In den seltensten Fällen werden einzelne Maßnahmen zu einem Erziehungsfehler führen, es sei denn eine gewaltige Erschütterung, die ein Trauma bewirkt. Meistens werden es die beständig wirkenden Umwelteinflüsse sein, die wie ein steter Tropfen den Stein höhlen.

Wenn auf der einen Seite die beginnende Fehlentwicklung das Kriterium für den Erziehungsfehler ist, dann müssen wir noch einen zweiten Weg zur Klärung über das Wesen der Fehlentwicklung versuchen.

Dazu müssen wir nach dem Kennzeichen eines gesunden seelischen Wachstums fragen. Als dessen zentrales Moment wollen wir das richtig fundierte Selbstbewußtsein ansehen, das zwischen Übermut und Mißmut die richtige Waage hält, wobei wir unter Selbstbewußtsein nicht nur ein schlichtes Meinen oder ein einfaches Wissen von sich selbst verstehen wollen, sondern ein Lebensgefühl, das durch Werterlebnisse entstanden ist. Wenn zwischen dem Triebleben des Kindes und den Werten eine Beziehung aufgesprungen ist, die wir als Erlebnis bezeichnen wollen, dann ist im Kinde ein Kontakt zur Kultur entstanden.[2] Wenn sich die Werterlebnisse jedoch an solchen Gegenständen oder Beziehungen vollziehen, die nicht zum neuen Aufbau von Werten geeignet sind, wie z. B. das Mannsein am Schwadronieren, Rauchen und Trinken, dann wird man einen beginnenden Fehlaufbau diagnostizieren können.

In der Jugend macht das Selbstbewußtsein zwei kritische Phasen durch. Zweimal werden die Kinder — wie Aloys Fischer sagt — unbequem.

Das ist im 3. Lebensjahr, wenn in der ersten Trotzphase die zoologische Exi-

[1] H. Hetzer in Erziehungsfehler. S. 21.

[2] Näheres in Hinst, Pädagogische Prinzipien. Langensalza 1933.

stenz zum Abschluß kommt, wenn sich ein Ich- und ein Werkbewußtsein bilden, wenn der kleine Mensch stolz ist auf alles, was er kann und sich eigensinnig allen unangenehmen Einflüssen der Bemutterung gegenüber verschließt.

Dann ungefähr im 12. Lebensjahr, wenn die intellektuelle Existenz zum Abschluß kommt, wenn im jungen Menschen innerhalb der kulturellen Organisationsformen ein Zielbewußtsein entsteht, dessen Entwicklung sich in den von Spranger beschriebenen drei Stufen vollziehen kann, nämlich

1. die Entdeckung des Ich, worunter zu verstehen ist, „die Entdeckung des Subjektes als einer Welt für sich, die auf immer inselhaft getrennt ist von allem andern in der Welt, Dingen und Menschen — und damit das Erlebnis der großen Einsamkeit";[1] — 2. die allmähliche Entstehung eines Lebensplanes; — 3. das Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete.

Dieses Selbstbewußtsein ist die Grundlage des Wachstums. Das Selbstbewußtsein ist die Grundlage des Mutes, des Spielens, Arbeitens, der Unternehmungslust usw. Es kann sich ausprägen in dreifacher Hinsicht

1. durch die Daseinsgrundlagen (Gefühl der Kraft, der gesunden Glieder, durch die Liebe der Eltern, durch den Besitz oder durch die berufliche Stellung des Vaters, durch die Schönheit der Mutter oder der Schwester, durch reine Freude am Lebensgenuß usw. auf jeden Fall durch ein bloßes Haben) in Form des Ichbewußtseins;

2. durch ein Können (Treppensteigen, Zählen, Indianerspiel, Aufsatzschreiben, technische Basteleien usw.) in Form des Werkbewußtseins;[2]

3. durch ein weiterreichendes Wollen (den elterlichen Besitz ausbauen, im Staat eine ordentliche Stelle einnehmen, den Mitmenschen hilfreich zu sein, ein berühmter Mann werden usw.) in Form des Zielbewußtseins.

Diese drei Formen wollen wir die Abwandlungen des Selbstbewußtsein nennen.

Wird dieses Selbstbewußtsein auf irgendeine Weise erschüttert durch irgendwelche Einwirkungen, so entsteht das Gefühl der Unsicherheit, das sogleich Selbstsicherungstendenzen auslöst.

Diese Selbstsicherungstendenzen können sehr wertvolle Bemühungen zur Folge haben. Das Kind kann fleißiger, aufmerksamer und eifriger werden, es kann neue Talente entfalten usw. Dann hat die Angst die wertvollen Beziehungen zur kulturellen Umwelt vertieft.

Aber sie können sich auch in negativer Hinsicht auswirken, wenn das Kind versucht, durch allerlei Zaubereien sein Selbstbewußtsein wieder zu fundieren.

Deshalb ist das schlecht fundierte Selbstbewußtsein das ausschlaggebende Kriterium der Fehlentwicklung.[3] Diese schlechte Fundierung kann auch von organischen Schäden herrühren (Tumor!). Deshalb ist eine sehr sorgfältige Analyse der Grundlagen des Selbstbewußtseins mit Kritik gegen die eigenen Feststellungen nötig.

---

[1] Spranger, Psychologie des Jugendalters. S. 38. 1. Auflage. — [2] Diesen Ausdruck gebraucht auch Otto Scheibner und Charlotte Bühler. — [3] Diese Beziehung habe ich an anderer Stelle als Angst bezeichnet. Kausal betrachtet ist jede Angst die Funktion einer Unsicherheit, final betrachtet ist jede Angst ein besonders lebhaftes Interesse nach Selbstsicherung. Die Angst ist also eine Beziehung zwischen Unsicherheit und Selbstsicherung. Vergl. Benjamin-Hinst: Über die Angst im Kindesalter. Kinderärztliche Praxis. 1933. H. 5.

Wir wollen versuchen, die Fülle der fehlgerichteten Selbstsicherungstendenzen in drei verschiedenen Reaktionsformen zusammenzufassen und zu ordnen.

1. Das Kind kann sich durch einen mächtigen Bewegungssturm, mit Lärm, wilden Gebärden, Nörgeln, Quarken, Widerspenstigkeit, Trotz, trotzigen Störungsversuchen gegen das Gefühl der Unsicherheit auflehnen und einen starken Mann vorzutäuschen versuchen (Auflehnungsreaktion).

2. Das Kind kann zwar still bleiben, nichts sagen, so tun als ob es nicht berührt ist und nichts weiß, aber es wird innerlich von Selbstvorwürfen „zerfressen". Das Gefühl der Unsicherheit wird nach innen abgelenkt und macht sich nach außen bemerkbar in Symptomen wie Erbrechen, Einnässen, nächtliche Unruhe, Störungen der Sprachentwicklung, Fingerlutschen, Nägelbeißen usw. Das Kind versucht, sich von dem Erlebnis der Unsicherheit abzuwenden (Abwendungsreaktion).

3. Das Kind kapituliert sofort und verzichtet auf jeden Versuch zur Selbsthilfe. Es macht schwach, wird stumm und dumm, wird eingeschüchtert, weiß sich vor Angst nicht zu helfen und läßt sich mit eigener Einwilligung an die Wand drängen, weil es resigniert hat und ohne jeglichen Mut ist. Gegenüber der Unsicherheit verzichtet es auf jede Aktivität. Es wendet sich zurück und wird wieder hilflos wie ein Baby (Rückwendungsreaktion).

Für den Erzieher wird es schließlich wichtig sein, sich Klarheit darüber zu verschaffen, welcher Art die Einwirkungen sein können, die zu einer fehlerhaften Grundlegung des Selbstbewußtseins führen können. Das kann sein

1. wenn er zuviel tut, wie das in den verwöhnenden, der erotisierenden, der pessimistischen, dogmatischstarren, der pedantischen usw. Erziehung der Fall ist. Ebenso gehört hierher die Überforderung in jeder Form, wobei noch einmal betont werden soll, daß gelegentliche Verwöhnung usw. keineswegs zu einem Erziehungsfehler zu werden braucht, sondern zuweilen sogar ein notwendiges Bedürfnis der Entwicklung ist. Ebenso kann eine gelegentliche Überforderung einen Wachstumsreiz ausüben.

2. wenn der Erzieher ratlos ist und nicht weiß, was er will, wie das in der ängstlichen Erziehung, der sprunghaften und der Lehrbucherziehung der Fall ist.

3. wenn der Erzieher zu wenig tut, wenn das Kind eine zu geringe Pflege empfängt, weil er zu gleichgültig, zu lieblos oder zu eitel ist oder gar ein schlechtes Beispiel gibt.

Unter diesem Gesichtspunkt müssen wir auch die Umwelteinwirkungen betrachten, die nicht immer an und für sich schon zu einem Erziehungsfehler werden müssen, sondern, wie Hanselmann[1] sehr richtig hervorhebt und betont, es erst durch die Mitwirkung der Erwachsenen werden. Weder die sozialen Schichten (reich — arm), noch die sozialen Gliederungen (Adel — Beamten — Bauern — Kaufleute — Angestellte — Arbeiter), noch die Schwierigkeiten in der Familie (Tod eines der Eltern — Stiefeltern — uneheliche Kinder — Geburt eines jüngeren Kindes usw.), noch die von Zeitungen, der Straße, dem Kino, den Auslagen, der Reklame usw. ausgehenden Einwirkungen müssen notgedrungen an sich schon zu Erziehungsfehlern werden. Sie werden es erst, dadurch, daß sich die Erwachsenen der Situation nicht gewachsen zeigen.

[1] Hanselmann in seiner Einführung in die Heilpädagogik.

Deshalb gilt daß, wie Salzmann sagt, der Erzieher für den Kinderfehler zuerst den Grund in sich selbst suchen muß.

Aus den vorausgegangenen Darlegungen ergibt sich auch, wie es möglich sein wird, eine Korrektur der Fehlentwicklung einzuleiten. Es muß darauf ankommen,

1. den Zusammenhang zwischen Fehlentwicklung und Einwirkung zu entdecken, um so die Fehlerquelle auszuschalten, was oft am einfachsten durch eine vorübergehende Entfernung aus dem Milieu möglich ist.

2. dem Selbstbewußtsein wieder zu richtigen Grundlagen zu verhelfen. Dazu muß das Kind Raum haben, damit es Lust zur Arbeit und zum Spiel bekommt. Seien die Anfänge auch noch so zögernd und bescheiden: nur auf diesem Wege wird es wieder einen Anstieg zu einem gesunden Wachstum innerhalb der Kultur machen können.

* *

Faulheit, Fleiß und Erfolgstreben.[1]

Eine Erwiderung von Emil Matthias.

Wladimir Eliasberg glaubt in seiner Veröffentlichung über „Faulheit, Fleiß und Erfolgstreben" experimentelle Untersuchungen von N. Ach und seinen Schülern zu einer Tatsache in Gegensatz stellen zu müssen, die jeder weiß, „der die Seele des deutschen Arbeiters kennt, daß (nämlich) dieser keine Unterstützung, sondern einen auskömmlichen Arbeitsverdienst will".[2] Er erwähnt hier das von „Ach aufgestellte Determinationsgesetz der Schwierigkeit geistiger Leistungen",[2] „wonach die Verwirklichung um so rascher und sicherer erreicht wird, je spezieller die Determination ist",[2] und die experimentellen Untersuchungen von H. Düker,[3] in denen dieser „feststellen zu können glaubt, daß die freie Arbeit, weil sie größere Anforderungen an die Entschlußkraft stellt, quantitativ und qualitativ ungünstiger stehe, als die erzwungene Arbeit".[2] Eliasberg zitiert Düker: „Wenn es möglich ist, eine Arbeit zwangsläufig durchzuführen, so ist es besser, als sie in freier Arbeit zu tun."[3]

Eliasberg bemüht sich, — und das ist sehr lobenswert, wenn die von ihm behauptete Diskrepanz zwischen diesen Untersuchungsergebnissen und der oben zitierten Charakteristik des deutschen Arbeiters zu Recht besteht, — diese Gesetzmäßigkeiten in Zweifel zu ziehen und sie zu widerlegen.[4]

Wir wollen hier nicht auf die Kritik Eliasbergs an diesen Gesetzen eingehen, die er in der angegebenen Arbeit gibt,[5] wir wollen auch nicht die Beweise untersuchen, die Ach und Düker für ihre Behauptungen geben, sondern wir halten es für geboten, die oben geschilderte Diskrepanz näher zu beleuchten und auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen.

Man muß Eliasberg den behaupteten Gegensatz zugeben, wenn die Ver-

[1] W. Eliasberg in der Zeitschrift für Päd. Psych. 34, 2, 1933. — [2] a. a. O. S. 49. — [3] H. Düker, Willenspsychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit. Ber. über d. 11. Kongr f. exp. Psych. Jena 1930, S. 71ff. — [4] W. Eliasberg, Über die Schwierigkeit im geistigen Geschehen und das Ach'sche Gesetz der spez. Determination. Archiv für die ges. Psych., 76, H. 1/2, 1930. — [5] Wir verweisen auf die Erwiderung von H. Düker, die Januar 1934 im „Archiv für die ges. Psychologie" erscheinen wird.

suche von Düker in dem Ergebnis gipfeln, daß die freie Arbeit quantitativ und qualitativ ungünstiger gestellt sei als die erzwungene Arbeit. Denn jedermann weiß, und experimentelle Untersuchungen bestätigen das, daß die freie Arbeit eines über sich selbst und seine Arbeit frei bestimmenden Handwerkers unter sonst gleichen Bedingungen zum mindesten qualitativ besser ausfällt als die mit Bajonetten eskortierte Fronarbeit eines Sträflings. In der freien Entwicklungs- und Schaffensmöglichkeit eines Menschen liegt die wichtigste notwendige Voraussetzung für den Wert und die Höhe seiner Leistungen.

Mit Recht stellt also Eliasberg fest, daß dieses „Dükersche Laboratoriumsergebnis“[1] „völlig unanwendbar wird, wenn der Versuch gemacht wird, es auf die Wirklichkeit des realen Arbeitskomplexes zu übertragen“.[1]

Nur muß hier betont werden, daß Eliasberg in die freie Luft schlägt, da Düker diese Tatbestände nie geleugnet hat. Düker spricht nie von erzwungener Arbeit und hat sie gar nicht untersucht. Er stellt vielmehr in seinen Untersuchungen der freien Arbeit die sog. zwangsläufige Arbeit gegenüber (siehe Zitat oben). Aus seinen Ausführungen und aus der Art seiner Versuche geht eindeutig hervor, daß diese zwangsläufige Arbeit nicht mit erzwungener Arbeit verwechselt werden darf. Eliasberg setzt trotzdem diese beiden Arbeitsarten einander gleich, was wegen der klaren Ausdrucksweise in der betreffenden Arbeit von Düker und der eingehenden Schilderung der Versuche nur so zu erklären ist, daß er die in Frage kommenden Arbeiten nicht sorgfältig genug studiert hat. Seine Behauptung über den erwähnten Gegensatz zwischen den Ergebnissen Dükers und der Wirklichkeit verliert damit jeden Beweisgrund.

Um klar zu machen, daß dieser Gegensatz nicht besteht, genügt es unseres Erachtens, ein Beispiel für freie und zwangsläufige Arbeit anzuführen.

Düker läßt leichte Additionsaufgaben (einziffrige Zahl plus einziffrige Zahl) fortlaufend rechnen. Die Darbietung geschieht auf einem Papierfilm, der bei freier Arbeit in dem Augenblick vorrückt und damit die nächste Aufgabe zeigt, sobald die Versuchsperson die Lösung der letzten Aufgabe ausspricht. Bei zwangsläufiger Arbeit geschieht das Vorrücken des Films in gleichbleibendem, von der Versuchsperson unbeeinflußbarem Rhythmus. Die Versuchsperson erhält für beide Arbeitsarten die Instruktion, möglichst schnell und richtig zu rechnen. Dabei ist sie bei der zwangsläufigen Arbeitsweise keineswegs gezwungen, alle Aufgaben zu lösen, was Düker in seiner Arbeit ausdrücklich betont: „War das Tempo zu schnell, so bestand die Möglichkeit, Aufgaben ungelöst vorübergehen zu lassen.“[2] Es wird von ihr bei der zwangsläufigen ebenso wie bei der freien Arbeitsweise erwartet, daß sie ihr Bestes tut.

Die Ergebnisse zeigen eindeutig und exakt, daß die Leistung bei zwangsläufiger Arbeit quantitativ und qualitativ bedeutend besser ist als bei freier; sie liegt im Durchschnitt quantitativ um 25 % höher.

Wir sehen nicht, wie dieses Ergebnis in Gegensatz zu den Feststellungen von Poppelreuter zu stellen ist, der „schlechtes Willensverhalten bei Normalen in großindustriellen Prüfstellen nicht einmal bei 5 % fand“.[2] Ferner sehen wir keine Veranlassung, auf Grund dieser Ergebnisse an der Tatsache zu zweifeln,

[1] a. a. O. S. 49. — [2] H. Düker, Willenspsychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit. Ber. über d. 11. Kongr. f. exp. Psych. Jena 1930, S. 72.

daß der „deutsche Arbeiter keine Unterstützung, sondern einen auskömmlichen Arbeitsverdienst will".[1]

Nicht schlechtes Willensverhalten bewirkt die Leistungssteigerung bei zwangsläufiger Arbeit, sondern die Tatsache, daß eine fortlaufende Arbeit um so leichter und besser vonstatten geht, je mehr der Arbeitende angeregt wird; und diese Anregung geschieht hier durch das selbsttätige Vorrücken des Films.

Daß ferner die von Düker aufgestellte Gesetzmäßigkeit nicht nur als „Laboratoriumsergebnis" zu bewerten ist, sondern auch in der „Wirklichkeit des realen Arbeitskomplexes"[1] gilt, weiß jeder, der Schreibmaschine schreibt. Tippen nach Diktat geht leichter und besser als Tippen vom Blatt, auch wenn wir von der Erschwerung absehen, die durch das eigene Ablesen bewirkt wird. Was ist weiter die genaue Einteilung eines Arbeitstages, die Setzung von Terminen anderes als die Anwendung des Gesetzes auf die Wirklichkeit?

Es bleibt noch zu untersuchen, was Eliasberg über das Ach'sche „Determinationsgesetz der Schwierigkeit geistiger Leistungen"[2] behauptet. Wir nehmen an, daß er damit das von Ach aufgestellte und von Düker eingehend begründete „Gesetz der speziellen Determination" meint. Dieses lautet: „Je spezieller eine Determination ist, desto rascher und sicherer wird die Verwirklichung erreicht."[3] Wie Eliasberg hier von einem „Determinationsgesetz der Schwierigkeit" sprechen kann, ist uns unverständlich. Er vermischt offenbar das Gesetz der spez. Determination mit dem auch von Ach aufgestellten „Schwierigkeitsgesetz der Motivation",[4] das besagt, daß die größere Schwierigkeit einer Tätigkeit das Motiv zu einer stärkeren Willensanspannung und Aufmerksamkeitskonzentration ist.

Jedenfalls ist von Ach nie die Eliasbergsche Benennung gebraucht worden, und es war auch nicht seine Absicht, in dem Gesetz der speziellen Determination ein Schwierigkeitsgesetz geistiger Leistungen aufzustellen. Ebenso hat Düker in den betreffenden Untersuchungen niemals geistige Tätigkeiten hinsichtlich ihrer Schwierigkeit miteinander verglichen. Vielmehr bestand für ihn die Aufgabe, die Schwierigkeit der ausgeführten Tätigkeiten für die Betrachtung zu eliminieren. Das gelang, indem er homogene Aufgaben, d. h. solche gleichen Schwierigkeitsgrades, ausführen ließ. Er sagt hierzu in der Einleitung zu seinen Ausführungen: „(Es) geht aus den Ergebnissen solcher Untersuchungen (mit nicht-homogenen Tätigkeiten; d. Verf.) nur hervor, daß die eine Tätigkeit schwieriger oder leichter ist als die anderen, mit denen sie verglichen wird; aber ein Schluß auf das Verhältnis von allgemeinen und speziellen Determinationen ist nicht möglich."[5]

Düker zeigt, daß ein spezieller Vorsatz schneller ausgeführt wird als ein allgemein gehaltener. Nehme ich mir vor, morgen zu arbeiten, so ist der Erfolg unwahrscheinlicher, als wenn ich mir vornehme, morgen ein bestimmtes Buch durchzuarbeiten.

---

[1] W. Eliasberg, Faulheit,Fleiß und Erfolgstreben, S. 49.

[2] W. Eliasberg, Faulheit, Fleiß und Erfolgstreben, a. a. O. S. 49. — [3] H. Düker, Über das Gesetz der speziellen Determination. Unters. zur Psych., Phil. und Päd., 5, H. 2, 1925. S. 97. — [4] A. Hillgruber, Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung. Unters. z. Psych u. Phil., I, 6. — [5] H. Düker, Über das Gesetz der speziellen Determination. S. 98.

Zur Kritik an diesem Gesetz der speziellen Determination benutzt also Eliasberg wieder das schon oben zurückgewiesene Verfahren, den Autoren Formulierungen zuzuschreiben, die diese nie gebraucht haben. Bei einer geschickten Auswahl der so untergeschobenen Begriffe ist es natürlich ein Leichtes, einem Leser gegenüber, der die betreffende Arbeit im Original nicht kennt, die Absurdität dieser „Arbeit" zu beweisen. Auch die Bemerkung Eliasbergs über das Ach'sche Gesetz, es besage letzten Endes, „daß alles Gezwungene im Seelischen (Überdeterminierte) leichter sei als das Freie (Schöpferische)", ist in diesem Sinne zu beurteilen. Wo ist das Gezwungene im Seelischen, wenn ich selbst mir vornehme, morgen ein bestimmtes Buch durchzuarbeiten, anstatt mir lediglich vorzunehmen, morgen zu arbeiten? Bin ich freier (schöpferischer), wenn ich nur den allgemeinen Vorsatz zu arbeiten fasse?

Es muß hier ganz ausdrücklich einmal darauf hingewiesen werden, daß einer Kritik, die Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, zum wenigsten die Formulierungen und die Ausführungen der beurteilten Arbeit zugrunde gelegt werden müssen. Wir halten es für unverantwortlich, eine „kritische Stellungnahme" zu veröffentlichen, die die besprochenen Ausführungen umdreht und durch Einführung neuer Begriffe falsch wiedergibt.

* *

Psychologie im Ausbildungsgange der Lehrer an unseren höheren Schulen.

Von H. Schmidt.

Ich stehe sicher mit meinem Urteil, das ich an den Anfang meiner Ausführungen zum Thema als Behauptung setze, nicht allein, wenn ich sage, daß der Kenntniserwerb auf dem Gebiete der Psychologie und die unbedingt notwendige Eindringung in ihre grundlegenden Fragen mit allen praktisch wichtigen Folgerungen von den meisten Studenten der Philologie nicht mit dem Ernst und dem Eifer geschieht, wie es im Interesse späterer Lehrer geboten wäre. Darüber, daß die Psychologie eines der wichtigsten Gebiete wissenschaftlicher Forschung überhaupt ist, besteht bei allen Sachkundigen kein Zweifel, denn alle Fragen der seelischen Struktur und Verhaltungsweise haben für jede wissenschaftliche Arbeit grundlegende Bedeutung. Dazu kommt ihr größter lebenspraktischer Sinn. Jeder, der mit Menschen zu tun hat, wer Menschen verstehen und beurteilen muß, und gerade das gehört zur täglichen Berufsarbeit der Lehrer, soll über ausreichende Kenntnis der Grundfragen seelischer Erscheinungsweisen und vor allem über gute Menschenkenntnis verfügen, die nur durch die wissenschaftlich einwandfreie psychologische Durchbildung auf breitester Grundlage erworben werden kann. Unter dieser Voraussetzung allein ist die Gewähr gegeben, daß ein Lehrer menschlicher Art und Verhaltungsweise seiner Schüler gerecht zu werden vermag. Das aber wird unzweifelhaft von den meisten Studenten nicht erkannt und beachtet. Eine Befragung gibt den Beweis. Mehr als einmal habe ich von ihnen die Äußerung gehört, daß die Psychologie nicht interessiere, sie sei ein trockenes, weltfremdes Fach. Für das Examen brauche man Psychologie auch nicht unbedingt. Es lasse sich einrichten, nur in Philo-

sophie geprüft zu werden. Und wenn man den Philologen auf die Pädagogik hinweist, die doch letzten Endes in ihren Maximen unverständlich bleiben müsse, wenn sie nicht durch gründliche Einsicht in die psychologischen Zusammenhänge unterbaut würde, dann bekommt man fast immer zur Antwort, daß in der Hauptsache ein erfolgreicher Unterricht und die geschickt geführten Maßnahmen der Erziehung von künstlerischen Gesichtspunkten bestimmt seien, die intuitiv gegeben wären und nicht erlernt werden könnten. Man vernimmt auch oft, daß für die Prüfung pro facultate docendi die Hauptfächer ausschlaggebende Bedeutung hätten, da müsse man gründlich arbeiten, in der Psychologie, Pädagogik und Philosophie genüge es vollauf, wenn man sich kurz vor der Prüfung das Wesentlichste aus jenen Gebieten aneigne, hier reiche ein Kompendium aus. Mir sind Fälle bekannt, wo Kandidaten mit dieser Methode glänzende Prüfungen gemacht haben, trotzdem alles Erlernte, weil nicht restlos durchdrungen, wertlos war und sein mußte. Gewiß hat jeder Student auch die fraglichen Fächer im Interesse seiner Zulassung zur Prüfung pflichtschuldigst belegt. Aber dabei hat es sein Bewenden. Nur ein kleiner Teil hält durch. Die große Masse dagegen schwänzt, läßt sich wohl einmal gelegentlich sehen, doch weiteres ist vom Übel.

Bei solchen Äußerungen, die immer wieder hervortreten, dürfte es ratsam sein, die Frage zu erörtern, ob die amtlichen Bestimmungen irgendwie solch laxen Auffassungen Raum geben. § 5, der von den Bedingungen der Zulassung handelt, spricht unter Nr. 2a davon, daß der Kandidat die notwendigen Fachvorlesungen, sowie Vorlesungen über Philosophie und Pädagogik gehört hat. Psychologie wird nicht erwähnt. Auch darüber, daß der Prüfling sich in jenen Fächern an wissenschaftlichen Übungen beteiligt haben müsse, sucht man unter Absatz 2 vergeblich. Von solchen Voraussetzungen ist nur bei den Hauptfächern die Rede. Unter § 9 findet sich in Absatz 2, der von der mündlichen Prüfung handelt, das Erfordernis: „Der Kandidat soll sich mit den Grundfragen der Psychologie und der Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugendlichen beziehen, und die für den künftigen Erzieher und Lehrer wichtig sind, vertraut gemacht haben." — Daneben besteht, wie bekannt, auch noch die Möglichkeit, Pädagogik als Zusatzfach zu wählen. Ich verweise auf den § 25, Absatz 4 der Bestimmungen über die wissenschaftliche Staatsprüfung der Philologen. Hier heißt es für den Umfang des Könnens: „Auf der Grundlage der allgemeinen Psychologie Verständnis für die Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens. Einsicht wie diese Art, wie dieses Verständnis durch den Umgang mit der Jugend und durch besondere methodische Zurichtungen (planmäßige Beobachtungen, Experimente) gefördert werden kann." Diese letzten Forderungen gelten leider nur für den Ausnahmefall, der Prüfling muß Pädagogik als Zusatzfach gewählt haben. Die Regel für den Philologen bleibt die rechte und schlechte Erfüllung der allgemeinen Voraussetzungen, wie sie oben nach § 5 und 9 der Vorschriften umrissen sind.

Verfolgen wir endlich noch den weiteren Ausbildungsgang des künftigen Studienrats nach wohlbestandenem Staatsexamen, so weiß jeder Kundige, daß nunmehr schulpraktische Fragen sich so in den Vordergrund drängen, daß für die theoretischen Probleme wenig Raum bleibt. Zwar heißt es in § 5, Abs. 6 der Bestimmungen über die Ausbildung der Studienreferendare, daß „Fragen

der Psychologie und Ethik, die für Erziehung und Unterricht notwendig sind, Geschlechtskunde des jugendlichen Alters, Sexualpädagogik, krankhafte Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens", zu behandeln sind, aber wie soll das mit Erfolg geschehen, wenn die Grundlagen fehlen, die im eigentlichen Studium gelegt sein sollten. Ich kenne Studienreferendare, die kurz vor der noch abzulegenden Pädagogischen Prüfung über wichtige psychologische Grundbegriffe erschreckend unklar waren. Und mehr als einmal haben mir Direktoren und Lehrer, die Studienreferendare während der schulpraktischen Ausbildung zu betreuen hatten, versichert, daß es um die pädagogisch-psychologische Durchbildung ihrer Pflegebefohlenen mäßig bestellt sei. Hier müsse schon auf der Universität ein grundsätzlicher Wandel eintreten.

Alles in allem, die Prüfungsanordnungen für Philologen beweisen, daß bisher an amtlicher Stelle der Psychologie nicht die Bedeutung beigemessen wird, die sie für Unterricht und Erziehung besitzt. Und wenn die Philologen, wie oben dargelegt, während der Zeit ihres Studiums die Psychologie vernachlässigen, so hängt das mit jener Grundhaltung der amtlichen Stellen engstens zusammen.

Nach diesen Feststellungen war es außerordentlich interessant zu prüfen, was die einzelnen Universitäten an psychologischen Übungen und Vorlesungen zur Begründung einer psychologischen Einsicht, später Menschen verstehen und beurteilen zu können, bieten und an Kenntnissen vermitteln. Ich griff dazu wahllos Vorlesungsverzeichnisse aus den einzelnen Jahren und von verschiedenen Universitäten heraus.

Zunächst überrraschte, daß an allen den Universitäten, wo Psychologie und Pädagogik in einer Hand lagen, immer eins der Fächer zu kurz gekommen war. Entweder es wurde im laufenden Semester nur Pädagogik gelesen und Psychologie fiel aus, oder das Umgekehrte war der Fall. Weiterhin fand ich die Tatsache, daß in einem Verzeichnisse überhaupt keine Vorlesungen in Psychologie für Anfänger mehrere Jahre hindurch angekündigt waren. Der Ordinarius las dauernd über Fragen, die nur Fortgeschrittene fassen konnten, Anfangssemester fanden nichts, was sie einführend interessieren mußte. Jugendpsychologie wurde nur an einer Universität gelesen. Eine Einführung in die Jugendkunde suchte ich vergeblich. Und was meines Erachtens das Entscheidende ist, in keinem der mir vorliegenden Verzeichnisse fand sich eine Ankündigung, die es darauf abgesehen hatte, allgemeine psychologische Einsicht und Erkenntnis zu einer Menschenkenntnis zu verwenden oder in Übungen die Studierenden dahin anzuleiten, ihr psychologisches Wissen zur Einfühlung in die Artung und Verhaltungsweise ihrer späteren Schüler und im weiteren Sinne aller Mitmenschen nutzbringend zu verwerten.

Als Ergebnis der Durchsicht aller mir zur Verfügung stehenden Vorlesungsverzeichnisse stelle ich also heraus, daß die an den einzelnen Universitäten gehaltenen Vorlesungen, immer natürlich mit der Einschränkung auf das Erfaßte, dem späteren Lehrer an unseren höheren Schulen nicht das psychologische Rüstzeug mitgeben, das er künftig für seinen Umgang mit jungen, sich entwikkelnden Menschen braucht.

Ich höre hier den üblichen Einwand, daß die Universität Forschungsstätte sei und die besondere Aufgabe habe, Wissenschaftler zu erziehen, die besondere Berufsvorbildung gehöre nicht zu ihrem Arbeitsgebiet. — Gewiß ist die Uni-

versität Forschungsstätte. Es soll ihr auch nicht das Recht bestritten werden, den Nachweis für wissenschaftliche Untersuchungen heranzubilden. Aber jeder weiß, daß die Zahl derer, die später wirklich wissenschaftlich produktiv arbeiten und schaffen können, relativ klein ist. Die Hauptmasse der Akademiker wird nach wohl bestandenem Staatsexamen so von umfassender Berufspflicht gepackt und mancherlei anderen Interessen mitgerissen, daß von eigentlich wissenschaftlicher Leistung keine Rede mehr sein kann. Die Masse Mensch steht im praktischen Dienst. Wer die Universität besucht, will sich nicht zuletzt für seinen Lebensberuf vorbereiten. Daher muß die Universität bei aller Hochachtung vor jeder wissenschaftlichen Leistung doch auch sich lebenspraktisch einstellen. In ihren Vorlesungen und Übungen darf sie das, was der einzelne für seinen Beruf dringlichst und in erster Linie braucht, nicht aus dem Auge verlieren. Gewiß soll der Student, und das ist der ganz besondere Vorzug seiner Vorbildung, die Methoden wissenschaftlicher Forschung kennen und mit ihnen arbeiten lernen, aber noch wichtiger erscheint mir der volle Erwerb eines Rüstzeugs, das ihn für seinen Beruf tüchtig macht.

Denken wir hierbei an den Philologen, so würde die Frage so zu lauten haben: „Was braucht der Lehrer, der Menschen bilden und erziehen soll, für ein psychologisches Rüstzeug, damit er seine Schüler nach ihrer Art und Verhaltungsweise versteht und sie aus dieser Haltung heraus gerecht zu beurteilen vermag?“ Und nun die Antwort auf diese Frage! Sie kann nur dahin lauten, der Pädagoge muß verstehen können. Seine gesamten psychologischen Studien müssen das Ziel haben, ihn zum Menschenkenner zu bilden. Nur in dem Ziel, Menschenkenntnis zu erwerben liegt der Sinn und eigentliche Zweck dafür, daß der spätere Lehrer Psychologie gründlichst zu treiben hat.

Hier dürfte es an der Zeit sein, die Begriffe „Verstehen“ und „Menschenkenntnis“ und ihre Zusammenhänge aufzuzeigen, um nicht falsch verstanden zu werden.

Wir wollen unter „Verstehen“ eine ganz bestimmte Geisteshaltung begreifen, der es immer und vornehmlich auf die Erfassung und Durchdringung der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen ankommt, um aus dieser Erkenntnis seines Wesens heraus, sein Tun und Handeln seine gesamte Art und Verhaltungsweise werten und beurteilen zu können. Mit andern Worten, das Verstehen setzt Einfühlungsfähigkeit auf Grund bester psychologischer Kenntnisse voraus. Wer verstehen will, muß Psychologe sein. Mit reiner Erfahrung und gewisser Intuition auf der Grundlage einer bevorzugten Veranlagung erreicht man jenes Ziel niemals. Verstehen beruht auf Menschenkenntnis. Ich lege dabei den ganz besonderen Nachdruck auf Kenntnis, weil sie allein nur das Ergebnis sorgfältigst und systematisch betriebener Studien sein kann.

Und nun zum Wege, um die oben aufgedeckten Übelstände, die sich im Ausbildungsgange für das wesentlichste dessen, was der spätere Lehrer als Pädagoge braucht, ergeben haben, gründlichst zu beseitigen.

Vor allen Dingen erhebe ich die unbedingte Forderung, daß, wo noch nicht vorhanden, besondere Lehrstühle für Psychologie errichtet werden. Auf keinen Fall darf der vielfach bisher vorhandene Zustand, daß Psychologie und Pädagogik von einem Dozenten vertreten werden, bestehen bleiben. Der völkisch nationale Staat legt mit Recht besonderen Nachdruck auf die bestmöglichste Jugenderziehung, die allein die erstrebte Volksgemeinschaft von Grund auf und

unzerstörbar schafft. In der Ausbildung der Lehrer, die er für seine Zwecke braucht, sollte ihm daher kein Opfer zu groß sein. Hier wird sich tausendfach lohnen, was der Staat geldlich hineinsteckt, denn neben guter fachlicher Vorbildung ist die beste psychologisch-pädagogische Durchbildung des späteren Lehrers besonders wichtig, wenn das erreicht werden soll, was sich unser neuer Staat als Ziel gesetzt hat. Weiterhin gehört auf den Lehrstuhl für Psychologie ein Wissenschaftler, der auf jeden Fall längere Zeit mit Kindern umgegangen ist und dabei praktische Erfahrungen sammeln konnte. Gerade auf dem Gebiete der Psychologie ist dringlichst notwendig, daß der Dozent mitten im Leben steht, sich volksverbunden fühlt und aus dieser Grundhaltung heraus seine Schüler eine lebenspraktische Psychologie lehrt.

Es ist weiterhin selbstverständlich, daß die Vertretung der Psychologie bei ihrer erstrebten durchgängigen Verselbständigung und weitreichender unverkürzter Wirkungsfähigkeit keineswegs für sich allein stehen darf, eine organische Verbindung und sich dauernd stützende Arbeitsgemeinschaft mit den Vertretern der Philosophie und Erziehungswissenschaft erscheint mir unerläßlich. In diesen Lehrgebieten muß miteinander gearbeitet werden, sonst ist das Übel schlimmer als vorher.

Jeder Eingeweihte weiß, wie schwer der Nachwuchs für die psychologische Dozentur um seine Geltung ringt. Dabei sehe ich von den wirtschaftlichen Nöten völlig ab. Selbstverständlich bin ich fest davon überzeugt, daß der Ordinarius, der ja früher auch einmal Privatdozent war, mehr oder weniger den seelischen Druck unter dem die Arbeit des jungen Kollegen stehen muß, wenn er sich nicht so frei geben und entfalten kann, wie es seiner Art entspricht, genau kennt, aber trotzdem erlebt man es immer wieder, wie wenig sachgemäß die Arbeitsgebiete verteilt werden und daß bei aller äußeren Korrektheit des Verkehrs wissenschaftlich keine oder nur eine lockere Beziehung zwischen dem Fachvertreter und den Privatdozenten besteht. Es ist so, als wenn eine Sphäre des Mißtrauens geschaffen ist, die ängstlich darauf achtet, daß die Bereiche nicht überschritten werden. So darf das im neuen Staat nicht bleiben. Der Ordinarius soll sich freuen, wenn mit ihm jüngere Kräfte ringen. Es muß seine vornehmste Aufgabe sein, dafür zu sorgen, daß jeder den Platz bekommt, der seinen Interessen und Gaben entspricht, damit er im Rahmen des Ganzen ersprießliche Arbeit leisten kann. Es muß nicht so sein, daß der Privatdozent grundsätzlich und für immer Nebenfragen in Vorlesungen behandelt. Ich kann mir recht gut denken, daß der Ordinarius gern einmal wechselt und dem Privatdozenten ein Gebiet überläßt, über das er bisher allein gelesen hat. Alles in allem miteinander und nicht nebeneinander oder gar gegeneinander, das muß die Losung sein.

Nun zu den Stoffgebieten selbst, die zu lesen sind. Auf jeden Fall muß einmal im Jahr, am besten im Sommersemester, eine Vorlesung zur Einführung in das Studienfach Psychologie angekündigt werden. Diese Vorlesung ist besonders wichtig. Sie hat die Aufgabe, an die Fragen der Psychologie heranzuführen, das Prinzipielle zu klären und vor allen Dingen die Grundbegriffe eindeutig festzulegen. In den anschließenden Übungen sind konkrete Fälle einfacher psychischer Erscheinungen vielseitig zu behandeln, sie sollen das anschauliche

Material zu den Grundbegriffen liefern, das sich der Student unter sachkundiger Leitung selbst erarbeiten soll. Weiterhin muß Gelegenheit geboten sein, daß der Philologe sich gleichzeitig in einer Vorlesung über das Nervensystem und seine Funktionen, kurz, über die Mechanik des Geisteslebens zu unterrichten vermag. Es dürfte ratsam sein, die erwähnten beiden Vorlesungen in eine Hand zu legen und als Pflichtvorlesungen zu bezeichnen. Für den Fortgang halte ich dann eine allgemeine psychologische Vorlesung auf phänomenologischer Grundlage für notwendig, doch muß diese so gehalten sein, daß der Studierende den Überblick über das ganze Stoffgebiet behält und nicht zu sehr durch Einzelheiten verwirrt wird. Daran hat sich eine Einführung in die experimentelle Psychologie mit entsprechenden Übungen zu schließen. Erst auf dieser Basis darf sich der Student an Spezialvorlesungen und an die Jugendpsychologie heranwagen, die auch durch Übungen zu ergänzen sind, in denen das Hauptaugenmerk auf systematische, planvolle Schulung in der Selbst- und Fremdbeobachtung gelegt werden muß. Jetzt erst hat der Student das Rüstzeug, um endlich einer Vorlesung über Charakterologie nutzbringend folgen zu können, bei welcher der ganze Mensch sowohl nach der körperlichen als auch der psychischen Seite hin zu erfassen ist. Der Mensch, sowie er erbbedingt unter dem Einfluß der Umgebung ein Teil der Volksgemeinschaft geworden, muß zum Abschluß des psychologischen Studiums Gegenstand der Betrachtung sein. Gewiß ein langer aber zielsicherer Weg zur Beherrschung der Psychologie. Es ist der Weg, auf dem der Philologe langsam aber bestimmt zur Menschenkenntnis kommt, die er für seinen Beruf nicht entbehren kann, wenn er seinen Schülern ein wahrer Führer sein will.

Nunmehr hat der Staat das Wort. Vor allen Dingen müssen die Bestimmungen der Prüfungsordnung, soweit sie die Psychologie betreffen, grundsätzlich geändert werden. Für den obenerwähnten § 5 Abs. 2a, schlage ich folgende Fassung vor: „Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung ist der Nachweis, wenigstens 6 Semester hindurch psychologische und pädagogische Studien betrieben und Vorlesungen in Philosophie gehört zu haben. Aus dem psychologischen Studiengang im besonderen hat hervorzugehen, daß der Kandidat nach einer Einführung in die Psychologie sich auch Kenntnisse in der Lehre vom Nervensystem und seiner Funktionen erworben hat und an den entsprechenden Übungen teilnahm. Ebenso ist der Nachweis der Teilnahme an Vorlesungen über allgemeine und experimentelle Psychologie, ein jugendpsychologisches Kolleg und die nebenherlaufenden Übungen zu erbringen. Endlich soll der Kandidat eine Vorlesung über Charakterologie belegt und gehört haben. Die Teilnahme an der ergänzenden Übung ist nachzuweisen."

Für den § 9 Abs. 2, der von den Erfordernissen der mündlichen Prüfung handelt, empfehle ich folgende Fassung: „Der Kandidat muß eine sichere Kenntnis der psychologischen Grundbegriffe und des Nervensystems und seiner Funktionen besitzen, die Grundfragen der allgemeinen Psychologie beherrschen, das Seelenleben des Jugendlichen eingehend kennen, über umfassende Menschenkenntnis auf charakterologischer Grundlage verfügen und einen Einblick in die Methoden psychologischer Forschungen sowohl der Erfahrungs- als auch der experimentellen Psychologie gewonnen haben."

Ich bin der festen Meinung, daß mit jenen erfüllten Anforderungen ein Philo-

loge Schüler zu behandeln verstehen wird. Er wird es als Pädagoge nicht schwer haben, jetzt in seinem weiteren Ausbildungsgange praktischen Fragen der Erziehung ganz anders beteiligt gegenüberzustehen, als wenn er, wie meist bisher, von Psychologie wenig oder nichts weiß.

Meine Ausführungen legen den Finger auf eine Wunde, die dringlichst der Heilung bedarf. Ich zeige einen Weg zur Besserung. Möchte das Ministerium für die psychologische Vorbildung der Lehrer an unseren höheren Schulen Bestimmungen bringen, die eine gründliche Wendung herbeiführen. Es dient der Schule und der deutschen Zukunft.

* *

Schrifttum.

Gerhard Pfahler, Vererbung als Schicksal. Eine Charakterkunde. Barth, Leipzig 1932. 234 Seiten, mit einer Beilage: Charakterologisches Hauptschema. Geb. 10.80 RM.

Eine Besprechung dieses Buches verlangt zunächst die Hervorkehrung des typenpsychologischen und des charakterologischen Gesichtspunktes. Der Beitrag des Verfassers zur pädagogischen Menschenkunde, den er in seinem „System der Typenlehren" (Leipzig 1929) mit einer in die Forschungslinien der Tübinger Schule um Oswald Kroh einmündenden Zusammenschau der neueren psychologischen Typologie geleistet hatte, erfährt seine Erweiterung in der eingehenden lebendigen Darstellung des „Typus der festen Gehalte" und seines Gegenpols, des „Typus der fließenden Gehalte". Die im Untertitel betonte charakterkundliche Absicht des Buches hat ihre Erfüllung in der Herausarbeitung des „charakterologischen Hauptschemas" und in dessen vielseitigen Anwendungen nicht nur auf die Analyse einzelner Charaktereigenschaften, sondern auch — in den letzten großen Sonderabschnitten — bei der aufschlußreichen Darstellung bestimmter „Kreise menschlichen Schaffens und Erlebens" (S. 146): der Dichtung, der Religion und des Erzieherberufes, gefunden.

Eine Sonderaufgabe von hohem Reize stellt es dar, Pfahlers Charakterkunde nun auch noch (im Rahmen einer Berichterstattung über die neueren vererbungswissenschaftlichen Beiträge zur pädagogischen Menschenkunde) in der vom Obertitel „Vererbung als Schicksal" betonten Blickrichtung zu würdigen. Von dieser Seite her gesehen leistet das Werk für den Gesamtaufmarsch der zu dem Vererbungsproblem vordringenden Forschungen einen wichtigen Dienst. Die Erbtheorie verfügt ja dank sehr günstiger Wissenschaftskonstellationen über die selten glückliche doppelte Sicherung ihrer Ergebnisse, die im Zusammenwirken zweier ganz unabhängig voneinander entwickelter Arbeitslinien: der Züchtungsuntersuchungen und der Zellforschungen, gegeben ist. Noch von einem dritten Punkte aus wurde nun ein Schacht vorgetrieben, der — wieder von einem ganz selbständigen Problemansatz (dem der Feststellung typenmäßiger leib-seelischer Sonderprägungen) ausgehend — nun von einer weiteren Seite her die Vererbungsproblematik zentral mit angeht, und dessen Ausbau den einer solchen Unterstützung besonders bedürftigen psychologischen Erbbefunden eine sehr wertvolle Bestätigung verschafft. Diesen in der typologischen Forschung angelegten Möglichkeiten eines Vorstoßes zur Frage der Vererbung („Jede Charakterologie gelangt zwangsmäßig irgendwo zum Vererbungsproblem", S. 12 und S. 22) gibt Pfahler einen starken und — wie bei aller Anerkennung der Energie und der Zielsicherheit des Durchbruches gleich hinzugefügt werden muß — eigenwilligen Ausdruck.

Was mit der letzten Bemerkung gemeint ist, läßt sich schon in einer mehr äußerlichen Feststellung zeigen: Das Buch, das sonst seine Erörterungen durch eine sehr vielseitige Bezugnahme mit anderen parallelen Forschungen zusammenschaltet, nimmt an keiner Stelle ausdrücklich Arbeitsfühlung mit der gegenwärtigen Vererbungswissenschaft. Deren Fachschrifttum wird (von der Anführung eines Buchtitels im Literaturverzeichnis abgesehen) nicht erwähnt. Nur fünf Seiten (71—75) bringen einmal eine Gedankenführung, in der die Verfahrensweisen genealogischer Forschungen durchscheinen — allerdings in einer mehr konstruktiven Form (beispielsmäßige Erörterung zweier für die empirische Genetik sehr außergewöhnlicher Erbverbindungen, S. 72). Die diesen Seiten vorausgehende Kritik gewisser „Unsicherheiten" und „Ratlosigkeiten" in der „Auffassung des Vererbungsgeschehens" (S. 66) trifft auch nicht die über ältere grob-summarische Formeln hinaus („Eigenschaftsgleichheit, also Vererbung") längst zu sehr besonnenen Verfeinerungen weiterentwickelten erbtheoretischen Auffassungen. — Die Voraussetzungen dazu, in dieser Weise zunächst

abseits von den fachlichen Ergebnissen und Verfahrensweisen der Genetik einen eigenwillig auf sich selbst gestellten Weg gehen zu dürfen, schafft sich Pfahler in seinem Versuch der Aufstellung eines — sonst kaum gebräuchlichen — Kriteriums der Erblichkeit, wie es in den folgenden Sätzen (S. 24) vertreten wird: „Die Unumgänglichkeit einer Lösung des Vererbungsproblems hat sich in dem Maße als fester Bestandteil alles charakterologischen Fragens erwiesen, in dem sich unter allen Problemen das der Dauer einer Reaktionsform als wesentlichstes in den Vordergrund schob. Bei seiner Untersuchung zeigte sich, daß überall, wo solche feste Dauer einer Charakterform weder allein durch ausgiebiges „Training" noch durch Gleichbleiben einer wirkenden Umwelt erklärbar ist, auf einen im Erbgang festgelegten, unveränderlichen Richtungsfaktor zurückgegriffen werden muß." Ob es ausreichend ist, den Durchbruch zu Vererbungsbefunden (zum „Erbgut des Menschen im ureigensten Sinne" S. 31) vorwiegend auf dieses Kriterium zu gründen, das in immer neuen Wendungen im Laufe der Untersuchung herausgestellt wird („fortdauernde Artung" S. 32; oder in einer wichtigen Abwandlung beim 2. und 3. Vererbungssatze: „zwangsläufiges, unvermeidliches" (ohne Bedingtheit durch Training oder gleichbleibende Umweltwirkung) notwendiges Werden bzw. Nichtwerden S. 25) — diese Auffassungen werden schärfster Nachprüfung ausgesetzt sein. Sie fordern diese noch besonders heraus, wenn — wie z. B. auf Seite 65 — Unterscheidungen negiert werden (vererbt nicht identisch mit angeboren!), die der fachlich erbtheoretischen Forschung für die Klärung ihres Hauptsachverhaltes: des Weiterwirkens in sich ruhender organischer Bildungsgesetze durch die Generationen hindurch, unentbehrlich erscheinen. Die Feststellung der „Unabhängigkeit von irgendwelchen Umweltkonstellationen", in der „ein von Anfang an fest Dirigierendes, Richtungweisendes" sich behauptet (S. 22), wird doch immer wieder, wie die Vererbungswissenschaft es anstrebt, die Zusammenschau der Charakterprägungen durch mehrere Generationen hindurch brauchen und sich nicht, wie das Pfahlersche Buch in einer eigenartigen methodischen Einschränkung es glaubt wagen zu dürfen, mit dem Blick auf die Gestaltungen in der Entwicklungsspanne nur eines Geschlechts bescheiden können.

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten des Pfahlerschen Buches behalten aber auf der anderen Seite, wie schon oben angedeutet wurde, den Sinn eines besonderen Vorzuges: Der Durchbruch der Typologie und der Charakterologie zur Erbbiologie konnte ja nicht überzeugender und zwingender sich vollziehen, als wenn — im Bereiche der typen- und charakterkundlichen Verfahrensweisen verharrend — das Wagnis seiner Durchführung im wesentlichen mit den eigenen Mitteln dieser Forschungsgebiete unternommen wurde. Von der Bereitstellung einer „niemals starren, sondern beweglich spielenden Feinwaage, auf der ein Erbcharakter von ganz bestimmtem, einzigartigem Gewicht gewogen werden soll" (S. 46), von diesem im charakterologischen Hauptschema geschaffenen Werkzeug wird die Erbforschung dankbar Gebrauch machen, wenn sie den von Pfahler in kühnem Anlauf umrissenen Möglichkeiten charakterologischer Erbanalysen nun im mühsamen Aufdecken der Erbgänge einzelner Faktoren des Anlagengrundgefüges und ihrer Kombinationen die für die strenge Genetik unentbehrliche weitere Sicherung gibt. Daß Pfahler im übrigen der Bedeutung der Erbforschung für die pädagogische Menschenkunde in zutreffender Einschätzung ihres theoretischen und praktischen Wertes gerecht wird, zeigt durch das ganze Buch hindurch die klare Herausstellung der hier sich ergebenden wichtigen Aufgabe des „sauberen Auseinandersehens von Erbgut und Umweltwirkung" (S. 71), ferner die tiefdringende Erörterung der pädagogisch so weit tragenden Frage nach dem Spielraum der Bildungseinflüsse und den Wirkungsbahnen des Erziehers im Rahmen der Erbbedingtheiten und nicht zuletzt der bedeutsame Ausklang des Werkes in dem Satze (S. 232): „Sein Erbschicksal und das der anderen ruhig und klar durchschauen, heißt die Waffen geschmiedet haben, ohne die der Kampf des Menschen mit sich selber nicht gekämpft werden kann," — der Kampf, der für uns heute durch die Einordnung in den Dienst für das Volkstum seine bestimmte Sinngebung erfahren hat.

Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Dr. Frick, Reichsminister des Innern, Bevölkerungs- und Rassenpolitik. Langensalza 1933. 17 S. 0.50 M.

Abdruck der richtunggebenden Ansprache, mit der die erste Sitzung des Sachverständigenbeirates für Bevölkerungs- und Rassenpolitik (26. Juni 1933) eröffnet wurde. —r.

Prof. Dr. M. Staemmler, Rassenpflege und Schule. Langensalza 1933. 42 S. 1 M.

Auf dem Unterbau rassekundlicher Darlegungen werden zwei Forderungen an die Schule erhoben und in ihrer Verzweigung nach Einzelaufgaben erörtert: nämlich den Begriff der Rasse in seiner Bedeutung für das Leben des Einzelnen und des Volkes darzustellen und das Rassegewissen zu schärfen, indem die Pflichten gezeigt werden, die sich aus dem Bekenntnis zur Rasse ergeben. —r.

Der Begriff der Methode in der charakterologischen Pädagogik.

Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik.

(Schluß.)

Von Georg Hirsch.

IV.

In dem Augenblicke, in dem die charakterologische Erziehungsmethode sich der empirisch bemerkbaren Wirklichkeit ihres Zöglings zuwendet, kommt sie zu ihrem ersten Grundbegriffe der Selbstprüfung.

Der erste und bedeutsamste Eindruck des kindlichen Wesens ist der einer von Tag zu Tag fortschreitenden Entfaltungsbewegung, in welcher der Erzieher immer neue personale Merkmale, Lebensausdrücke körperlich-geistig-seelischer Art und Verhaltensweisen feststellt. Von dem Augenblicke der Ichfindung an wird besonders deutlich, daß in der Vielheit dieser Anzeichen eine bestimmte, in gewissem Sinne schon einheitliche Richtung eingehalten wird. Alfred Adler nimmt an, daß die zielstrebige Persönlichkeit unter dem zwingenden Einflusse ihres „Bewegungsgesetzes" steht, in dessen Folge sie nach einer individuellen Lebensgestalt streben muß. Auch wenn man den Fatalismus eines unabänderlichen Bewegungsgesetzes ablehnt, ist die allmählich sich bestimmende, sinnvolle Form der Persönlichkeitsentfaltung nicht zu verkennen. Das Kind in der Sphäre der familiaren Geborgenheit erlebt seine Entfaltung zunächst mit dunkel bewußter Naivität; aber aus seinem kindlichen, allmählich zur Leistung aufsteigenden Handeln, das sowohl auf die Verwirklichung sachlicher Gehalte, wie auch immer deutlicher zu Bekundungen seelischen Seins hinzielt, läßt sich eine eigentümliche Lebensdynamik ablesen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen. Es ist die erste, wichtige Aufgabe der Erziehungsmethode, diesem natürlichen Gange zur personalen Bewußtheit die notwendige Hilfe zu leisten.

In der Erziehungssphäre wird demnach dem Zögling eine „Anschauung" seines eigenen Selbst gegeben. Sie heftet sich an den Eindruck des Beteiligtseins, an den Zustand der Spannung und an eine sich selbst beobachtende und beurteilende Stellungnahme (der Distanz). Den Eindruck des Beteiligtseins des Zöglings an den Maßnahmen der Erziehung wird jede erziehende Sphäre leicht erzielen; der Sinn des Methodischen wird erst erreicht, wenn der Zögling merkt, daß er nicht Objekt einer übergeordneten Instanz, auch nicht passiver Empfänger sachlicher Gehalte ist, sondern daß ihm hier ein Feld zum Selbstsein, zur Erprobung seiner Energien und zu seiner personalen Sicherung geboten wird. Im Erlebnisraum der Erziehung verlieren alle hindernden und erniedrigenden Bindungen, alle zwingenden Rücksichten auf die Lebensformen der Erwachsenen ihre Strenge, um einem einzigen Zwange Platz zu machen: sich selbst zu prüfen, über welche Kräfte man verfügt oder nicht verfügt. Er hat hier Gelegenheit, die Vollkommenheiten und Grenzen seiner Körperlichkeit zu erfahren, die

Richtung seiner geistigen oder seelischen Strebungen zu suchen und die Kompensationsmöglichkeiten von Mängeln seiner Ausdrucksfähigkeiten ohne lähmende Enttäuschungserlebnisse zu finden. Kronfeld betont mit Recht, daß der Mensch in der Persönlichkeitsentfaltung eine äußere Aussprechbarkeit in bezug auf die in ihm liegenden seelischen Voraussetzungen besitze. Die pädagogische Situation wird methodisch wirksam, wenn der Zögling „das deutliche und starke Bewußtsein erlebt, daß auch in ihm selber Kräfte und Möglichkeiten disponibel sind",[1] die nunmehr Raum zur Betätigung haben. Die wesensmäßige Bejahung des Kindes in der Erziehungssphäre schafft einen klaren Ausgangspunkt für die Erhaltung oder Wiederherstellung der kindlichen Sicherheit im Setzen eines eigenen Anfanges, in dem „Mut zum Subjekt- sein" — wie es Künkel nennt. Es ist wesentlich, daß in der Spannung des „Ich kann" oder „Ich kann nicht" die Richtung des künftigen „eigenen" Gebietes auf Grund der Selbstbeurteilung gefunden wird. Je echter sie ist, desto leichter wird die werdende Persönlichkeit die zwiespältigen Einstellungen der Eigenliebe, des Sichwichtignehmens und des oberflächlichen Genusses der Selbstdarstellung vermeiden. In dem Augenblicke aber, in dem der erzogene Mensch zum Handeln aufgerufen wird, sollte ihn die Erziehung so weit gebracht haben, daß er seine Kräfte nach Richtung und Ausmaß erfahren hat und als ein sicherer Mensch, als ein Wissender-um-sich die reife Auswirkung seiner Möglichkeiten herbeiführen will.

Die personale Lage der Selbstprüfung in der Erziehungssphäre stellt sich dar als eine Aussprache zwischen Zögling und reifer Persönlichkeit auf Grund des pädagogischen Bezuges zwischen beiden. Die Artung dieses Bezuges wird durch den Zweck der personalen Selbstprüfung des Zöglings gekennzeichnet. Die anfängliche Situation des Stärkerseins — die jede Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem eröffnet — wird auch in der charakterologischen Erziehung als Grundlage des Bezuges nicht schwinden. Der Zögling sucht in seinem Erzieher die Verwirklichung der in ihm selber ruhenden Möglichkeiten, und je mehr er Wissender-um-sich wird, desto stärker wird er die reife Erscheinung derselben in seinem Erzieher erwarten. Aber in die eigentümliche Milde und Schmiegsamkeit der echten pädagogischen Herrschsucht[2], die immer von der Energie reifer Lebendigkeit getragen ist, darf sich nicht die Unerbittlichkeit wesensfremder Forderungen an den Zögling mischen. Die Hinleitung auf ein falsches Geleise der Selbstwertschätzung führt zur täuschenden Maske oder zur dauernden Hemmung eines verwundeten Selbstgefühls. Das Zusammensein des Zöglings mit seinem Erzieher ist anderseits keine Lage absoluter Geborgenheit, wie sie von mütterlicher Zuneigung in der familiären Umgebung erstrebt wird. Ohne dem Kinde die Spiel- oder Wachtraumwelt seiner unbeschränkten Ichherrlichkeit zu rauben, muß der Erzieher ihm doch an der Hand konkreter Erfordernisse den Sinn für die Wirklichkeit des Lebens wecken und ihm zugleich zeigen, daß die Selbstbeschränkung und Triebversagung, welche die Wirklichkeit von ihm verlangt, auch vom Erzieher geleistet werden muß.[3] Die Bewußtheit seiner selbst und der Wille zur Selbstprüfung, die sich klar sehen will, bedeuten Selbstkon-

[1] A. Kronfeld, Psychotherapie. Berlin 1925. S. 146.

[2] Else Voigtländer, Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. Z. f. päd. Psych. u. exp. Pädagogik. 1917. S. 385ff.

[3] A. Kronfeld, a. a. O. S. 282.

zentration und Selbstkritik. Darum entsteht hier keineswegs eine unauflösbare und erschütternde innere Bindung an den Erzieher, ebenso wie die von Rousseau verlangte Aufopferung des Erziehers oder sein Hinabsinken zu der Kindlichkeit seines Zöglings nicht im Sinne der charakterlichen Erziehung liegt. Der pädagogische Bezug verlangt auf dieser Stufe den immer aufmerksamen, auf die Erkenntnis der charakterlichen Strebungen des Zöglings gerichteten Begleiter der in der Atmosphäre der Freundlichkeit dem Zögling seine Eindrucksempfänglichkeit und personale Fülle, den Grad und die Richtung seines Auffassungs- und Betätigungsstrebens oder auch die Mängel desselben zum Bewußtsein bringt. Die absolute Offenheit und Wahrhaftigkeit, „dieses Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings, dieses Überlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjekt werden oder nicht werden könne", — um mit Herbart zu sprechen — ist ein wesentlich wirkendes Moment des pädagogischen Bezuges[1] auf der ersten Stufe der charakterlichen Erziehung. „Die Kunst des Erziehens fordert nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters."[2] Es erfordert aber einen Menschen, der das Leben und die in ihm Handelnden oder unter ihm Leidenden in ihrer Freudigkeit und in ihrem Leide in und um sich erfahren hat. Seine Verantwortlichkeit als Erzieher beginnt da, wo dem Zögling die Plus- oder Minuszeichen seines charakterlichen Werdeganges zu zeigen sind, damit er erfährt, was er mit sich selber in seiner Welt wird anfangen können. Denn der Zögling ist nur da zur Verantwortung fähig, wo ihm aus der wissenden Güte seines Erziehers deutlich geworden ist, in welchen Richtungen seines Persönlichkeitsaufbaues seine Fähigkeiten zur Verantwortung liegen und wo er sie nicht zu tragen vermag.

Die Bemühungen der charakterologischen Erziehung, die Situation des Zöglings so zu gestalten, daß sich die Selbstprüfung gleichsam von selbst ergibt, werden bei vielen Zöglingen mit labiler Charakteranlage für die ganze Erziehungsdauer fortgesetzt werden müssen. Für den Erfolg der Erziehung ist aber vieles, wenn nicht alles gewonnen, wenn der Zögling mit dem klaren Wissen um sich selbst in der zweiten Phase seines Werdens die Begegnung mit der Kulturwelt vollziehen kann. Es kommt darauf an, daß von dem Mut zu einer eigenen Strebungsrichtung das Wollen zu einer gestaltenden Begegnung mit dem erfahrbaren Kulturgeschehen entquillt. Dieser Wunsch des Angesprochenseins durch die Aufgaben des Kulturschaffens ist die Quelle des methodischen Begriffes der Selbstaneignung.

Ihm liegt die Absicht zugrunde, dem Zögling ein Lebensfeld zu schaffen mit der Vorherrschaft des praktischen Tuns und Erfahrens. Der Begriff der Selbstaneignung verlangt gegenüber der Selbstprüfung eine Änderung der personalen Blickrichtung von der Eigensicht auf die Umwelt mit ihren Gütern und Menschen und den von beiden ausgehenden Kulturgeschehen. Innerhalb der Erziehungssphäre wird es sich zunächst um eine Orientierung des Zöglings in dem Geschehenskreise handeln. Er soll im Verlaufe desselben erfahren, was er als eigentümlicher Charakter in einer eigenartigen, mit seinen personalen Strebungen nicht immer oder nur teilweise übereinstimmenden Umwelt einstmals wird wirken können. Alle Personen und Sachen dieser Umwelt, ihre kulturellen Handlungen

[1] H. Herz, Die Theorie des pädagogischen Bezuges. Langensalza 1932.

[2] F. Herbart, Allgemeine Pädagogik. Päd. Schriften. (Sallwürk) Bd. I.

samt deren Ergebnissen, ihre praktischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Formen treten in den Erziehungskreis nicht als absolute und darum hinzunehmende Werte, sondern wegen ihrer immanenten Beziehung zu der subjektiven Werthaftigkeit des Zöglings. Die Selbstaneignung führt ihn zurück aus der unübersehbaren Weite des kulturellen Wertfeldes in den von ihm erfaßbaren und seinem personalen Wirkungsfelde entsprechenden Bereich. Von hier aus bejaht die charakterologische Erziehung das Kerschensteinersche Grundaxiom des Bildungsprozesses, demzufolge nur diejenigen Kulturgüter angeeignet werden, deren geistige Struktur der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist.[1] Eben deshalb setzt Selbstaneignung zum wenigsten die Umrisse eines charakterlichen Leitbildes im personalen Verhalten voraus. Damit ist an dieser Stelle nicht der Irrweg der tendenziösen Apperzeption und Gefühlsrichtung — im Sinne Künkels[2] gemeint, sondern eine gewisse Festigung des naiven Strebens mit dem Ziele des Annehmens aller die Persönlichkeit bejahenden und der Abweisung der ihr wesensfremden Kulturgüter und -werte. Hinter und mit der Selbstaneignung bahnt eine Selbstwerthaltung an, die sich auf die zunehmende Bewußtheit der eigenen seelischen Möglichkeiten stützt. Sie wird sich um so klarer herausstellen, je stärker die charakterlichen Strebungen in dem Akt der Kenntnisnahme des Kulturgeschehens ungebunden bleiben. Die Freiheit der Entscheidung, ob der Zögling diese oder jene Kulturgüter und -werte sich aneignet oder abweist, sichert die „kulturelle Weite",[3] d. h. sie verhindert die verengende Verpflichtung auf einen Betätigungshorizont, der die Entfaltung einer geistigen Haltung unmöglich macht. Die Aneignung kann nur den pädagogischen Sinn haben, „die Richtung der seelischen Bewegung . . . auf ein Ziel der (personalen) Vollkommenheit, der Sicherheit, der Vollendung, stets im Sinne . . . des Individuums"[4] zu bejahen. Die Zielhaftigkeit der charakterlichen Bewegung vermag die Zusammenbrüche des Mutes zum Eigenleben im Gesellungskreise und des selbstvertrauenden Willens gegenüber ihren Satzungen zu verhüten. In dem Aufbau eines Verhaltens des Zöglings zu dem Kulturgeschehen liegt die Aufgabe, das wesensgemäße Arbeitsfeld aufzufinden, um Verkanntsein, ratlose Selbstunsicherheit und Blasiertheit mit dem Bruch der Aktivität zu vermeiden. Die Sicherung der personalen Lage in dieser Begegnung mit der Kulturwelt, die keine Verteidigungs-, sondern eine freudige Angriffsstellung sein sollte, muß den charakterlichen Strebungen gestatten, sich ihr Arbeitsfeld ohne Überhastung zu erfühlen. Sofern dabei die sichere Erkenntnis dessen, was man auf diesem Felde leisten kann, erzielt wird, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen gradliniger Persönlichkeitsentfaltung gegenüber den Forderungen des Kulturgeschehens gegeben.

Das methodische Mittel der Situationsgestaltung dient auf dieser Erziehungsstufe demnach dem Aufbau einer Sphäre, in der das sachlich-kulturelle Wertgut und die in die Gesellung einbezogenen Wertträger personal bedeutungsvoll

[1] G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Berlin 1917. S. 41. Ebenso Theorie der Bildung. 1926. S. 364.

[2] F. Künkel, Die Arbeit am Charakter. Schwerin 1932. S. 24ff.

[3] P. Häberlin, Der Charakter. Basel 1925. S. 146ff.

[4] A. Adler, Vor- und Nachteile des Minderwertigkeitsgefühls. Päd. Warte. 1933. Heft 1. S. 16.

werden und auf die Strebungen des Zöglings einen richtenden Einfluß derart ausüben, daß er seine eigenen Wertmöglichkeiten in der Gesellung erfährt. Die Zusammenfassung der Zöglinge zu erzieherisch fruchtbaren Gruppen insbesondere verlangt gegenseitiges Verstehen, Eingehen auf die Belange und die Wesensart anderer, ohne daß die Einfügung in die Gruppe die personale Wahrhaftigkeit untergräbt. Ihre Formung als Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaften, in denen die personal selbständige Eigenart von den jugendlichen Menschen ihrer Umwelt befruchtet wird, bzw. in der reifen Persönlichkeit des Erziehenden Stütze und Förderung findet, bereitet die Erfahrung vor, daß der Mensch erst als Mitmensch und Mitarbeiter seinen Selbstwert erlebt. Allers[1] betont sehr richtig, daß das Minderwertigkeitsbewußtsein aus der faktischen Vereinzelung geboren ist und anderseits die Einordnung in die Gemeinschaft das Selbstwerterleben voraussetzt. Neben der Erhaltung desselben fordert er deshalb eine charakterlich günstige Form der Gemeinschaft, eine genügend weitgespannte Gemeinschaftsbeziehung (über den engen Rahmen der Familie hinaus) und ein Training für das Gemeinschaftsleben, das dem Zögling den Glauben erweckt, gemeinschaftsfähig und gemeinschaftswürdig zu sein. Demnach müßte der Aufbau der erziehenden Umwelt mehr Verantwortlichkeits- und Entwicklungsmöglichkeiten geben als andere Gesellungen dem Kinde bisher gegeben oder versagt haben. Für die charakterologische Erziehung erscheint es gewagt, für die Zöglingsgruppierung, feste methodische Richtlinien aufzustellen, die dieser Forderung genügen könnten. Insbesondere werden die Charaktere in der Haltung des Widerstandes, der Sättigung und des Sichfallenlassens[2] immer einer sehr vorsichtigen Neugliederung bedürfen, um ihnen das Bewußtsein des Wollenkönnens neu zu erwecken. Im allgemeinen wird man auch das Zusammensein gleichaltriger, gleichstrebender und durchschnittlich gleich befähigter Zöglinge bestätigen müssen. Indessen scheint es möglich, innerhalb eines solchen Zöglingskreises gewisse charakterologische Gesichtspunkte deutlicher als bisher zu betonen. Als solche bieten sich die Organisiertheit des Charakters, der Gliederungsgrad des personalen Erlebens und die Stellung zum Ich dar. Von der Organisiertheit des Charakters hängt das gleichmäßige Verhalten und die Widerstandsfähigkeit gegen die äußeren Zersplitterungsgefahren ab. Es ließe sich nun die Ausbildung eines charakterologischen Helfersystems denken, in dem die Schwankenden, die sich nicht in der Hand haben, mit den Selbstsicheren, die Zerfahrenen zu den festen und ruhigen Naturen gruppiert werden. Sofern es gelingt, charakterlich sich ausgleichende Zöglinge zusammenzubringen oder doch ihre tägliche Berührung in der Gruppenarbeit zu ermöglichen, gewinnen auch die Abwegigen das Erlebnis, als vollwertige Menschen an ihrem Platze zu stehen. Achtet der Erzieher auf den Gliederungsgrad des Erlebens, so wird er mit Zöglingen zu tun haben, die in schnellen Takten oder in langsamen Schritten, oft auch in tief besinnlicher Weise, aber entschlossen ihr eigenes und ihr Arbeitserleben erledigen. Andere lassen die Ordnung ihrer Handlungsweisen vermissen, geben sich unrhythmisch, oberflächlich oder sich selbst zergrübelnd einem für sie see-

[1] R. Allers, Das Werden der sittlichen Person. Freiburg 1930. S. 113.

[2] G. Hirsch, Die Faulheit. Charakterologische Untersuchungen. Halle 1931. Kronfeld, a. a. O. S. 73ff. unterscheidet die Typen der Unterwerfung, der Auflehnung, der Abwendung und der Wehrlosen.

lenlosen Tun hin. Die Arbeitsgruppe, die ganz bestimmte Ziele zu erreichen hat, kann hier ausgleichend wirken. Insbesondere wenn Arbeitsergebnisse die Entstehung des Erfolgsgefühls ermöglichen, also als Ausdruck des personalen Könnens erscheinen, wird die Stellungnahme zur Gruppe und ihrem Tun an Sicherheit gewinnen. Aber auch der ruhige und stetige Ablauf ihres Arbeitsrhythmus, die Sicherheit, die jedem einzelnen seinen nützlichen Platz bereitstellt, überwinden Denk- und Einstellungshemmungen, sowie die Überbetontheit von Teilfunktionen des Intellekts, des Gefühls oder der bloß äußeren Handlung. In bezug auf die Stellung zum Ich unterscheidet die Charakterologie die ich-zentrierten von den ich-fugitiven Charakteren. Jene halten sich in überreiztem Autismus für den Mittelpunkt der Welt, diese suchen sich in allem Personalen durch betonte Sachlichkeit zu übertäuben. Beiden hilft Zusammensein in einer Arbeit, für deren Erledigung sie die Verantwortung tragen müssen, die ihnen, bei aller Freundlichkeit der Kritik nichts erspart und doch durch die Folgerichtigkeit der von ihr verlangten Maßnahmen und Entscheidungen als freie Tat erscheint. Im allgemeinen scheinen Sport, Spiel, künstlerische und handwerkliche Betätigungen, in denen alle Beteiligten etwas für das Ganze Wesentliches zu vollbringen haben, unnützen Kräfteverbrauch und die aus ihm folgenden unechten Charakterbildungen verhindern und anderseits die Spontaneität des Schaffens vorbereiten zu können. Vor allem aber müßte eine Formung des Erziehungslebens gelingen, in der diejenigen Verhaltensweisen verwirklicht werden könnten, die von einer künftigen Gesellungsform des Zöglings vorausgesetzt und als Bedingungen seiner Anerkennung gefordert werden.

Zugleich wird das methodische Mittel der Stofformung der kulturellen Wertgüter die Selbstaneignung als erzieherische Handlung ermöglichen. Die Rolle des Kulturstoffes in der charakterlichen Erziehung ist hierdurch bestimmt. Herbart wollte ihn „zum Anknüpfungspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer“[1] machen. Darum ist ihm der Unterricht die höchste Form der Begegnung zwischen Erzieher und Zögling. Seine Schüler aber bogen den erziehenden Sinn des Unterrichts um, indem sie ihm die Aufgabe stellten, die geltenden Kulturwerte auf die kommende Generation zu übertragen.[2] Kriterien der unterrichtlichen Mitteilung wurden die Auffassungskraft des Zöglings und die zur Verfügung stehende Zeit. In der charakterologischen Erziehung kommt es darauf an, daß der Unterricht als eine der möglichen Formen der Begegnung mit der Kulturwelt den charakterlichen Effekt erzielt. Demgemäß kann alle Beschäftigung des Zöglings mit den Kulturstoffen nur den Zweck haben, ihn zur geistigen Bewältigung seines Verhältnisses zur schaffenden Welt zu befähigen. Kulturstoffe haben ihre Berechtigung im Erziehungskreise als Träger und Verdeutlichungen von Werten, die im Augenblicke der Aneignung benötigt werden zur Klärung jenes Verhältnisses, d. h. zur Aufsuchung des Wertkreises, der die Verfolgung der eigenen Strebungsrichtung gestattet und mit der Erfüllung der personalen Sehnsucht die Einordnung in eine Gemeinschaftsform der Erwachsenen ermöglichen wird. Für die Stofformung gilt so als erster Grundsatz, daß er wirkliche und geglaubte Bedeutsamkeit für das

[1] J. F. Herbart, Allgemeine Pädagogik. Einleitung. Absatz 22.

[2] Der Einfluß Schleiermachers ist deutlich. Siehe auch F. Paulsen, Pädagogik. Berlin 1912. § 2. S. 7.

Erleben des Zöglings in der Erziehungsgemeinschaft gewinnt.[1] Wichmann spricht von der Werbekraft der Gesamtwerthaltung, die sich in den kulturellen Gegebenheiten darstellt.[2] Sie wird bemerkbar, wenn das subjektive Wertungsgefühl den Gegenständen entgegenkommt und in ihnen ein Schritt zu der angestrebten Wertfülle möglich erscheint. Erziehend wirkt die Dingwelt auf den Zögling nur insoweit, als er für ihre Bewältigung die dispositionellen Voraussetzungen in sich weiß. Die Kulturstoffe sind ihm Mittel seiner Entfaltung, und darum folgt er dem Gebot einer facheigenen Struktur nur solange, als er sie als Möglichkeit eines persönlichen Seins motorisch, werkbildnerisch, sprachlich-geistig oder mit dem Gemüt sich in sie versenkend, sich aneignet. Der Zögling will weder die Natur noch die Kultur als Objekte, die herrschend das Personale leiden lassen; er will sie als Berührung mit einem für ihn ideell Gegenständlichen, das „aus einem schlichten und tiefen Ernst jugendlicher Gesinnung und Lebensauffassung“[3] erlebt werden kann. Demnach lautet der zweite Grundsatz der Stofformung, daß sie den Objektscharakter der Kulturstoffe möglichst in den Hintergrund treten läßt, dafür aber den in ihnen liegenden personalen und sozialen Wert deutlich betont. Der Gegenstand muß „dem Zögling als ein ebenso reicher wie unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung“[4] erscheinen, als ein Mittel, seine körperlich-geistig-seelischen Unsicherheiten in der Gesellung zu beheben. Von der Wertung der Kulturergebnisse wird der Weg zu einem aktiven Verhalten in der Welt gefunden. Das Selbstwertbewußtsein und mit ihm die aktive Werthaltung schaffen die Voraussetzung, daß der Zögling den Tatbeständen der kulturellen Werte frei und vorbehaltlos gegenübertreten kann. Ihre überpersonale Autorität übt bei der Selbstaneignung eine bildende Wirkung aus; die Welt erscheint als Spiegel des eigenen seelischen Lebens, gesehen von dem subjektiven Ideal. Die Selbstaneignung der Kulturstoffe geschieht dann aus dem Motiv, dieses Ideal seiner Verwirklichung näher zu bringen. Demnach hätte die Stofformung als dritten Grundsatz zu beachten, daß die charakterliche Motivation des Ichideals durch die Kulturwerte bejaht wird. Es kommt darauf an, die zerstörenden Hemmungen umzuformen, um die „sichernde“ Haltung der Persönlichkeit, ihr Mißtrauen gegen die Forderungen der Gesellschaft und damit die Entstehung eines disharmonischen Charakters mit lauernder Passivität zu unterbinden. „Zweifellos schränkt sich die Individualität in ihren Triebforderungen an der konkreten Milieuaufgabe wie an einer übermächtigen Entgegensetzung ein; durch diese Einschränkung determiniert sie sich und gestaltet sich aus, setzt Maß und feste Form, wo vorher schrankenloses, undifferenziertes Quellen organischer Bedürfnisse bestand. Je nachdem einer selbstsicher, voll naiven Selbstvertrauens, ungebrochenen Optimismus und starker affektiver Anregbarkeit in seine konkreten Lebensbeziehungen eintritt, kann er den Einfluß der Welt auf seine Seele auch als Geschenk, als Bereicherung, als Folie der Selbstdarstellung und Selbstbewährung freudig-gespannt erleben. In der Regel freilich bleibt Zwang zur Zucht und Versagung selten aus.“[5] Die konkreten Lebensbeziehun-

[1] J. H. Pestalozzi, Abendstunde. Satz 15.
[2] O. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Halle 1930. S. 34ff.
[3] Ebenda S. 53.
[4] J. F. Herbart, Allgemeine Pädagogik.
[5] A. Kronfeld, Psychotherapie. S. 90.

gen als Bereicherung empfinden und mit Einsicht ergreifen zu lassen, darauf zielt die Stofformung in ihrem vierten Grundsatze. Das erziehende Verhältnis zwischen Zögling und Gesellung ist ein solches der Wechselbeziehung mit dem Übergewicht dessen, von dem die Hergabe der Schaffenskraft erwartet wird. Eben darum dürfen dem Zögling die ideell-sozialen Gründe des Autoritativen nicht verborgen bleiben. Die überpersonalen Motive eines religiösen, künstlerischen, wissenschaftlichen oder politisch-vaterländischen Gemeinschaftslebens sind die Quellen, aus denen das Gefühl des Hinausgetragenseins und der Verantwortlichkeit über die Grenzen eines subjektiven Daseins entspringen kann. So will die Selbstaneignung in der Stofformung die tieferen Schichten der werdenden Persönlichkeit durch die Wertoffenbarung der Kulturstoffe erziehlich erfassen und zugleich für sie die Orientierung in der Umwelt ermöglichen. Aus der Sicherheit der Selbsterkenntnis führen die methodischen Maßnahmen zur Sicherheit im Gesellungskreise, d. h. gegen Angst und Auflehnung, gegen abwehrende Einsamkeit, schwärmerisches Anlehnungs- und ohnmächtiges Unterwerfungsbedürfnis; positiv zur Bejahung der mitmenschlichen Werte und der daraus entspringenden Leistungen und Aufgaben, zur Selbstbegrenzung und Selbstordnung in den personalen Geltungsmöglichkeiten, woraus dann eine zustimmend-erhebende Gefühlslage und -einstellung hervorgeht. „Wir können den tiefsten und entscheidenden Wertwillen der Jugend nicht machen. Wir können die Jugend nicht hindern, allen solchen Versuchen gegenüber sich immer aufs neue auf ein eigenes Sinnbereich zurückzuziehen, innerhalb dessen sie selbst auswählt, woran ihr „etwas liegt". Wohl aber können wir verlangen und durchsetzen, daß sich dieser persönliche Wertwille angesichts der großen schicksalhaften Gegebenheiten unseres Kulturdaseins bildet, daß dieser unbedingte Wertwille, der aus jeder Jugend neu empordrängt, sich selbst und seinen idealen Grundgedanken nicht oberflächlich will, sondern ihn in seinem Anspruch auf Ganzheit und Allgemeinheit wirklich durchdenkt."[1] In der charakterologischen Erziehung kann demnach die Lehre als bewußte Übermittlung kultureller Inhalte, Überzeugungen und Gesinnungen, die aus der ihnen innewohnenden Lehrbedürftigkeit heraus sich zur Geltung zu bringen suchen,[2] nicht das Grundgesetz des Unterrichts sein. Der Begriff des Unterrichts erhält hier eine weiterreichende Spannung: er hat die Bejahung der werdenden Persönlichkeit zu erreichen, ihre Freiheit ohne Zügellosigkeit, ihre Spontaneität in einer erreichbaren Gemeinschaftsstraße, eine Klarheit der Einsicht, in welcher Gemeinschaft man künftig sein werde als wirkendes Mitglied, ohne in asoziale Spannungen hineinzugeraten. Damit ist die Frage des Arbeitsunterrichts, sowohl als körperlicher, wie auch als geistiger und sozialer Arbeit bejaht.

Wenn der Unterricht auf die Werte zusteuern soll, die er in seinem Zögling zu suchen Veranlassung findet, so wird dieses Unterrichtsziel auch die Stellung und Arbeit des Erziehers mitbestimmen. Der Zögling soll sich in der Umwelt über seine Möglichkeiten orientieren. Darum verlangt Erziehung jetzt einen Kreis von Menschen, der über die Einheit Zögling-Erzieher hinausgeht. Gemäß der vorausgegangenen Erziehungsstufe kann der Erziehungskreis nur ein Zu-

[1] O. Wichmann, a. a. O. S. 63.

[2] G. Reichwein, Die Schule als Methode und die Methode in der Schule. Päd. Zentralblatt. VIII, 4. S. 209—230. Langensalza 1928.

sammensein werdender Persönlichkeiten sein, von denen jede einzelne die emporkeimende Überzeugung ihrer Selbständigkeit als eines homo potens sui in sich trägt. Es ist die Funktion des Erziehers, das Nebeneinander solcher Selbständigkeiten zu einem fruchtbaren Zusammenklang ineinander zu verflechten. Die positiven und negativen Erfahrungen des einzelnen dürfen sich nicht zu asozialen Erlebnissen verzerren. Hier ist es der Charakter des Erziehers, der zu den Strebungsrichtungen und -eigenarten seiner Zöglinge positive Beziehungen herstellt. Sie ergeben sich einmal dadurch, daß in dem reifen Menschen die tatsächliche Beziehung der personalen Welt zu den überpersonalen Kulturgebilden gewonnen ist (oder doch gewonnen sein sollte)[1]. In ihm ist die Sinnhaftigkeit der geistig-schaffenden und der werktätig-darstellenden Persönlichkeit als eines Mitgliedes der Kulturgemeinschaft verdeutlicht. Wenn auch der Erzieher, der zu solchem Amt berufen ist, an dem sachlichen Kulturwerk nicht aktiv teilnimmt, so ist doch von ihm zu fordern, daß er die Wertrichtungen der Kultur „versteht", d. h. daß er einfühlend erfaßt, was die Kulturwerte und -gegenstände für die personale Entfaltungsbewegung bedeuten. Die einzelnen Zöglinge wie die Zöglingsgruppen müssen gewonnen werden durch den charakterologischen Tatbestand, daß objektive, von dem subjektiven Empfinden und Denken unabhängige Gegenstände das Sinnverhalten eines reifen Menschen in der Formung seines Lebens maßgebend zu beeinflussen vermögen. Je deutlicher die erziehende Persönlichkeit eine geschlossene Sinneinheit der Kulturwerte — sei es auch nur nach einer bestimmten Richtung hin — durch sich selbst darstellt, desto klarer wird das Gegenständliche für die Zöglinge auch personal sinnhaft. In diesem Falle wird der „Charakter die ... Ordnung, gesehen durch das Medium einer individuellen Natur" — nach dem berühmten Worte Emersons. Nach der andern Seite werden die zwischen-menschlichen Beziehungen charakterlicher Art in dem erziehlichen Gruppendasein eine Rolle spielen. „Man braucht nur in die Colleges von Oxford und Cambridge einen Blick geworfen zu haben, um zu erkennen, welche Bedeutung auch nur ein einziger Charakter von tiefer intellektueller Aufwühlbarkeit für den gesamten Verband gewinnen kann"[2]. Diese Bedeutung der intellektuellen Seite des Charakters kommt auch seiner ganzen Gestalt und ihren Gerichtetheiten zu. Die Reife und Harmonie der erziehenden Persönlichkeit, die ihren sichtbaren Ausdruck findet in der Art wie sie sich gibt, ist für den charakterlichen Zusammenklang der Zöglingscharaktere bei dem fortschreitenden Ausbau des Innenlebens von nicht zu überschätzender Wichtigkeit. Über die Quelle jener Grundhaltung, die Zusammenhandeln, Zusammenfühlen und Zusammendenken in sich schließt, wissen wir nichts, ebensowenig auch darüber, warum auch das andersartige Sein des Erziehers in vielen Fällen auf die Entfaltung des Zöglings befruchtend wirkt. Die bisherigen Untersuchungen mit der Befragungsmethode, der allerdings nur ein begrenzter Wert zuzuschreiben ist, lassen erkennen, „daß die Schüler auf den verschiedenen Altersstufen am Lehrer ganz verschiedene Dinge beachten, ja sich ganz verschiedene Typen von Lehrern wünschen, vermutlich für ihre innere Entwicklung auch brauchen. Das Idealbild des Lehrers im Schüler ist in weitgehendem Maße

[1] E. Spranger, Lebensformen.

[2] G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1923. S. 249. Ebenso Theorie der Bildung. Leipzig 1926. S. 170, 209, 349.

das Spiegelbild der eigenen Entwicklung des Schülers“[1]. Es gibt jedenfalls keine Schülergesellung, in der alle gleichstark von demselben Lehrer angezogen, bzw. abgestoßen werden. Der Zögling sucht Bejahung seiner personalen Entfaltungsbewegung, die je nach dem Stande ihrer Entwicklung, sowie dem Tempo und Rhythmus ihres Schreitens zur Entstehung einer eigentümlich fördernden Atmosphäre hindrängt. Das fein empfindliche Gefühl dafür, ob das personale Sinngefüge, soweit es sich im Verhalten des Zöglings darstellt, von den andern und insbesondere von dem Erzieher verstanden wird, scheint die Grundbedingung für die Verschmelzung des individuellen Aktes mit dem sozialen Gefühlskomplex zu sein. Wenn Kerschensteiner vom Erzieher verlangt, daß er als eigentliche pädagogische Tat „im lebendigen Materiale den Willen zu der ihm vorgezeichneten Form zu wecken habe“[2], so stimmt die charakterologische Erziehung ihm auch insofern zu, als die seelische Erfülltheit des Erziehers das methodische Mittel darstellt, das „Stimmen“ der Charaktere im Erziehungskreise zu erreichen. Von hier aus quillt die Überzeugung gegenseitiger Wahrhaftigkeit aller Haltungen; die ursprüngliche Fiktion eines Zusammenseins gleichberechtigter, freier Menschen kann allmählich zur Wirklichkeit werden ohne das Fehlverlangen der neuzeitlichen Pädagogik, daß der Lehrende zurückzutreten oder sich gar zu verkindlichen habe. Von individualpsychologischer Seite[3] wird behauptet, das Kind sei seelisch kurzsichtig, die Weite seiner Perspektive stehe im direkten Verhältnis zu seiner Reife. In diesem Falle würde das Wachsen zur personalen und sachlich-kulturellen Weitsicht noch enger an die charakterliche Erzogenheit des Erziehers zu knüpfen sein, um von ihr aus die Richtung zum sozialen Verstehen zu finden.

Situationsgestaltung und Stofformung in der Selbstaneignung bereiten die Synthese der personalen Eigenschaften mit den Bindungen des Kulturlebens vor. „Es gibt einen Eros zur Heimat, zur Scholle, zur Siedlung, zum Haustier usw., und es kann demgemäß einen Eros geben grundsätzlich zu jedem Wahrnehmungsgegenstande, der uns zum Sinnbild eines bald freudvollen, bald auch leidvollen Abschnitts unserer Lebenswallfahrt geworden“[4]. Dies ist auch das Ergebnis der Selbstaneignung: das in der Erziehungsgemeinschaft Angeeignete ist ein Teil meines Wesens geworden. Selbstprüfung und Selbstaneignung aber hängen in ihrer Dauer und Intensität von der personalen Kraft ab, die dem inneren Weg von der naiven Haltung zur Bewußtheit und zur geistigen Auffassung eigenen und fremden Lebens gewidmet werden kann. Die ihnen zugrunde liegenden Auffassungsakte setzen sich fort, auch wenn das Bewußtsein ihres erziehenden Sinnes längst nicht mehr festgehalten wird. In der Erziehung aber tritt einmal der Zeitpunkt ein, in dem der Zögling die Grenze des bloßen Kennenlernens überschreitet und in seiner Persönlichkeitsentfaltung zu Entschlüssen kommt, die den Handlungskreis seines zukünftigen Wirkens bestimmen. In der damit beginnenden dritten Phase der Erziehung ringt die werdende Persönlichkeit um ein thematisches Erfassen ihres Selbst. Der Wille zur Be-

[1] M. Keilhacker, Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Bericht aus dem 6. Weltkongreß der New Education Fellowship. Nizza 1932.

[2] G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung. Leipzig 1926. S. 206.

[3] E. Wexberg, Arbeit und Gemeinschaft. Leipzig 1932. S. 100.

[4] L. Klages, a. a. O. S. 196.

wahrung der eigenen Art konzentriert sich von da ab auf den Vollzug von Handlungen, die der aufgefundenen individuellen Bestimmung nachgehen, sie festigen und in ihrer Reinheit zu erhalten suchen. Das sich so aufbauende Persönlichkeitsideal gibt nunmehr der Wendung zur Leistung die bestimmte und zielende Sicherheit. Diesem Erwerb von Eigenmaß und personalem Wertsinn dient die Selbsthandlung mit der methodischen Hilfe der Handlungsschulung.

In der Selbsthandlung erhält der alte methodische Begriff der Konzentration einen personalen Sinn. Als ein Mensch, der sich und seine Umwelt kennt, will der zum Handeln drängende Zögling nicht eine Konzentration der Fächer des Kulturwissens, sondern eine Zusammenfassung aller seiner Kräfte zur Handlung. Die logische Konzentrationstendenz ist ihm nur dann eigen, wenn ihm das Logische personaler Wert geworden ist. In allen anderen Fällen wird mit ihr die Individualität des Zöglings nur an einem Punkte erfaßt. Aus der Bemerkung dieses Mangels erklären sich die Versuche, neue Konzentrationsgesichtspunkte zu finden, von denen aus die Gesamtheit der Zöglingspersönlichkeit mit dem Aufbau eines geistigen Kosmos in Übereinstimmung gebracht werden könnte[1]. Sie sind indessen nicht von irgendeinem Kulturgebiete, sondern aus der individuellen Richtungsbestimmtheit (Dimensionalität) der Persönlichkeit zu erschließen. In der Selbsthandlung liegt zu allererst die Aufforderung zur inneren und äußeren Sammlung zwecks Gewinnung einer bestimmten Handlungsrichtung. Sie ist Gegenwirkung gegen eine zerfasernde Vielgeschäftigkeit, gegen eine nervöse und mutlose Faulheit und die in ihrem Gefolge auftretende geträumte Aktivität. Das gehobene Persönlichkeitsgefühl, seines Arbeitsfeldes sicher, drängt zu sichtbaren Erfolgen, auf denen seine Selbstachtung beruht. Die Hinlenkung auf die Aufgaben des gewählten Arbeitsfeldes wird darum gestützt durch das natürliche Verantwortungsgefühl, das zur Selbstaufraffung und Anspannung der körperlichen oder geistig-seelischen Kräfte freudig macht. Daraus erwächst das Verlangen nach Schulung, d. h. nach planvoller Anwendung jener Fähigkeiten. Hier liegt der erziehende Sinn der körperschulenden, technischen und künstlerischen Fächer, die den unmittelbarsten Weg zum Werke zeigen. Sie führen zu personaler Konzentration, weil sie den werklichen Fortschritt in bestimmter Richtung unter dauernder Interessiertheit und Anspannung naturgemäß fordern. Es kommt indessen darauf an, von dem Zögling nicht alle möglichen Techniken und Interessenrichtungen zu verlangen, die eine verwirrende Lebensvielheit ausgebildet hat. Auch da, wo der Zögling mehrere Werkgebiete in sein Handeln hineinbezieht, wird seine Arbeit den Charakter zeigen, aus dem der Rhythmus des Könnens erkennbar ist und seine Grenzen abgeleitet werden können. Neben der Anspannung der Kräfte bringt die Richtungskonzentration den Anreiz zu einer ekstatischen Erhebung im Sinne des Lebensideals d. i. „einer Stellungnahme im Sinne des Grundsatzes zukünftiger Beschaffenheit und eigener Lebensführung“[2]. Es ist die Besessenheit des Tuns, die den ergreift, der sich im Handeln über sich selbst hinausgetragen fühlt mit der Ahnung, etwas zu vollbringen, was ihn vorwärtsbringt und woran ihm etwas liegt. In dem Hinangetragensein an das Werk äußert sich das Wertgefühl, das jeder strebende Mensch in sich trägt und — indem es sich auf das Reich

[1] F. Eitze, Der Gesamtunterricht. Breslau 1933.

[2] P. Häberlin, a. a. O. S. 221.

des Gegenständlichen und zu Formenden bezieht — Ausdruck seines individuellen Gesetzes ist. Die Werthaltung im Handeln, die immer als allerpersönlichstes Eigensein empfunden wird, wird gerade vom jugendlichen Menschen ekstatisch als das ihn Erhebende, Fördernde und Festigende erfahren. „... die befreite Energie des jungen Menschen ... späht aus nach dem neuen Weg, den sie nehmen wird, heraus aus der Enge des Bisherigen. Für Jahre hinaus wird in diesem Augenblick die Richtung festgelegt, für Jahre hinaus der Einfluß, das Vorbild in diesen Zeiten gewählt“[1]. In der Selbsthandlung liegt darum der zwingende Anlaß zur Entscheidung für eine Gesamtwerthaltung, die über die Enge subjektivistischer Wertungen hinausreicht. Die Gefahren der Irrung und Verengung[2], „wenn man schlechthin und unbehutsam den jungen Menschen auf sein „eigenes“ Wesen verweist“, werden unwirksam, wenn der reine und allgemeine Gedanke eines Wertes in einer Werthaltung verwirklicht wird. Eben die Wertdarstellung ist die wesentliche Forderung der Selbsthandlung. Im Ringen mit ihr und um sie wird der ganze Mensch in „Mitleidenschaft“ gezogen, welchem Gegenstandsgebiete auch diese Leidenschaft gewidmet sei. Die besondere Struktur der Zöglingshaltung in der Wahl seines Wertgebietes ist dabei ein Zeichen seiner „Begabung“ und ihrer Qualität. Ob er durch den Erwerb von Wissen nach Erkenntnis und Wahrheit, durch die Gestaltung des Körpers und der Stoffe nach Vollendung und Schönheit der Form oder endlich durch die Versenkung in einen gefühlerfüllten Wert seines Arbeitsgebietes nach Harmonie und Güte strebt[3], immer ist die ekstatisch hingebende Wertdarstellung das wesentliche Moment der Selbsthandlung. Je mehr es gelingt, von vornherein die Arbeit als personale Wertverwirklichung betrachten zu lassen, um so sicherer wird die Haltung der Hingabe für jedes künftige Werk erzielt. Taine hat einmal von dem wesentlichen Gedanken des Kunstwerkes gesprochen: ihn in allem, was der Zögling tut, sehen zu lehren und mit ihm das technische Können, Wiedergeben und Nachschaffen zu vergeistigen und zu vermenschlichen, ist der tiefere Sinn der totalen Konzentration, die in der Selbsthandlung dem Zögling zu eigen wird.

Demnach will die charakterologische Erziehung den erziehenden Wert auf dem Wege der Lösung „nahe“liegender Aufgaben erfahren lassen. Die Bildung des Selbstwertbewußtseins und die Wertung des Kulturgutes geschehen einheitlich in der selbständigen Werkschöpfung. Der „real assent“[4] der Persönlichkeit, dessen alle charakterformenden Forderungen bedürfen, gibt daher auch dem Begriffe der inneren Autorität eine erziehende Bedeutung. Autorität kann dem Zögling gegenüber sicherlich nicht begründet werden durch die Bedeutung,die eine Gegenständlichkeit in der objektiven Kulturwelt besitzt und die darum blind entgegengenommen werden müßte. Aus diesem Grunde wird die Notwendigkeit gewisser Arbeitsrichtungen und -fächer von den Schülern auch dann bezweifelt, wenn sie ihnen als für das Berufsleben bedeutungsvoll hingestellt werden. Eine bloß vorgestellte Bedeutung ruft im Gegenteil leicht angreifende

[1] Ch. Bühler, Das Seelenleben der Jugendlichen. 1922. S. 55.

[2] ... auf die Wichmann a. a. O. sehr ernst aufmerksam macht ... S. 47ff.

[3] Hirsch, Über die Erkennung von Begabungsunterschieden im Schulleben. Volksschule 26, Heft 21. 1931.

[4] Newman, A Grammar of Assent. London.

oder abwehrende Haltungen hervor. Maßgebend ist ihm vielmehr die Art, wie der Wert des Kulturgutes und der ihm entsprechenden Kulturhaltung im Erzieher verdeutlicht ist und als Mittel seiner eigenen Heraufwürdigung verwendet werden kann. Gewiß sucht der leistende Zögling zunächst auch den leistenden Erzieher in seinem Arbeitsgebiet. Sie ist auch sicher der erste Faktor der Autorität. Zugleich aber sucht der Zögling auch das ihm vorschwebende Leitbild der eigenen Persönlichkeit im Erzieher zu entdecken. Die Leichtigkeit und Sicherheit, mit der der Leistungsweg gegangen wird, die Sauberkeit und Genauigkeit aller Verrichtungen, die Beharrlichkeit und unbeirrbare Versenkung in die Arbeitsaufgabe werden hier genau bemerkt. Über die starken und überzeugenden Anregungen zur Verfolgung eines eigentümlichen Leistungsweges hinaus, ist es die konkrete Schau eines gekonnten Lebens, die den Zögling über die Grenzen bloßer Selbstbespiegelung hinausführt. Indem der Erzieher sein volklich-staatliches Handeln, sein künstlerisches Schauen, seine Religion usf. frei und ohne selbstische Zwecke dem Zögling deutlich werden läßt, wird die Grundlage einer engsten Du-Beziehung geschaffen unter dem Bilde einer vollkommenen Hingabe an den heranreifenden Menschen. Sofern sich der Erzieher bewahren kann vor charakterologischen Verbiegungen und Übersteigerungen der Distanz, Unnahbarkeit und Unfehlbarkeit, entsteht jene innere Autorität, die spontan anerkannt wird. Sie ist in Wirklichkeit innere Hilfe für junge Menschen, die auf der Suche nach ihrer personalen Wahrheit sind. „Was mir eigentlich fehlt — schreibt Kierkegaard in sein Tagebuch — ist, mit mir selber damit ins reine zu kommen, was ich tun, nicht was ich erkennen soll ... Es kommt darauf an, meine Bestimmung zu verstehen ... Es gilt, eine Wahrheit zu finden, die für mich Wahrheit ist, eine Idee, für die ich leben und sterben kann. Und was frommte es mir in dieser Beziehung, ob ich auch eine sogenannte objektive Wahrheit ausfindig machte ..., wenn es für mich selbst und mein Leben keine tiefere Bedeutung hätte?“[1] Den augenscheinlichen Beweis zu führen, daß es für jeden Menschen eine solche subjektive Wahrheit gibt und daß sie im Leben festgehalten und verwirklicht werden kann, ist die letzte Forderung, die der Zögling ahnend an seinen Erzieher stellt. Auch hier liegt das autoritative Moment in der innewohnenden Aufforderung zur Konzentration im personalen Wertgebiet, die von der wertverwirklichenden Persönlichkeit ausgeht. Sofern sie echte, letzten Endes volkhafte Kultur in sich trägt, lenkt sie die Selbsthandlung des jugendlichen Zöglings in die Richtung des kulturell Wertvollen und einer Bewußtheit des Mitmenschlichen, der sich gerade die starken, „unkorrigierbaren“ Charaktere nicht entziehen können.

Und damit nähern wir uns dem Ende des Weges zum Wesenskern der werdenden Persönlichkeit, wenn sie sich nun der Kulturgemeinschaft als wertvoll anbietet. Denn die Handlungsschulung richtet sich auf ein Hinauswachsen über die naturhafte Basis, auf die Darstellung eines Persönlichkeitswertes mit überpersonalem Sinne. Im Augenblick der ekstatischen Hingabe an sein Werk merkt der Arbeiter, daß sein personales telos mit dem telos einer Gemeinschaft irgendwie verbunden ist, daß der wesentliche Gedanke seines Arbeitsergebnisses zu dem des überpersonalen Kulturprozesses, sein Werten zu dessen Werten Beziehung haben muß. Er bedarf darum der Anerkennung seines Arbeitswertes

[1] Anders Gemmer, S. Kierkegaard. Stuttgart 1925. S. 18.

durch die Gemeinschaft schlechthin. Anderseits erregt die qualitative Entfaltung des Handelns die Aufmerksamkeit der Gemeinschaft. Das allgemeine Lebensinteresse ist Interesse an stets neuer qualitativer Modifikation, an steter Qualitätsschöpfung in diesem Sinne[1]. Die Fähigkeit dazu wird von der Gemeinschaft als Kennzeichen kulturellen Lebens aufgefaßt, als Zeichen eines Könnens, nach dem sie sucht. Sei es, daß sie Führer braucht, sei es, daß sie der sorgfältigen und geschickten Arbeiter bedarf, immer hält die Welt der objektiven Kulturschöpfung Ausschau nach Kräften die ihren überpersonalen Strebungen dienen können. Aus diesem Grunde ist es die entscheidende Pflicht der Erziehung, die Forderungen der andern und das Können ihres Zöglings durch ihre Führung in der Wahl der Kulturgemeinschaft anzugleichen. Das Fieber der Erwartung des Kommenden erfüllt den Zögling; seine personale Entfaltung vollzieht sich nun schnell, zuweilen sprunghaft und von suchenden Kräften getrieben. Er fragt jetzt „Was kann ich für euch tun, wer braucht mich; ich will verdienen, selbständig zu sein". Das Gelöbnis zukünftiger Handlungen, das in solcher Haltung gegeben wird, entspringt der Bewußtheit allgemeiner Verantwortlichkeit für das lebendige Schaffen der Kulturgemeinschaft. Freilich droht daneben auch der mögliche Konflikt der jungen mit der alten Generation, wenn diese das Versprechen der Jugend mit skeptischen Augen betrachtet. Der jugendliche Mensch muß darum verstehen, daß die Gestaltung der Tat, sofern sie schöpferischen Wert für die Gemeinschaft haben soll, die Zusammenarbeit der Generationen notwendig voraussetzt[2]. Die Welt der Erziehung mündet notwendig in einen praktisch-geschichtlichen Lebensbereich ein, zu dem der Erzogene einen neuen Antrieb, vorwärtsführende Gedanken, frische Gestaltungskraft mitbringen soll. Anderseits zwingt jener Lebensbereich zur Anerkennung seiner Tendenzen, Formen und Schöpfungen, deren Sinngehalt auch von dem größten jugendlichen Schwung nicht geleugnet werden darf, wenn er sich nicht selbst den Grund und Ausgangspunkt eigenen Wirkens untergraben will. Das bedeutet demnach die notwendige Synthese zwischen Selbstgewißheit und Tradition, zwischen der eigenen und der fremden Wertskala, zwischen dem subjektiven und dem ungebundenen Blick auf Personen und Geschehnisse der Umwelt. Eben dieses weite Verstehen und Erfassen des Gegebenen als Handlungs- und Wertgrundlage der eigenen Schaffensstrebungen bezeichnet die charakterologische Pädagogik als Selbstgehorsam.

Selbstgehorsam mit der methodischen Hilfe der Verhaltensschulung streift notwendigerweise die Grenze des Methodisch-Systematischen. Mit ihm wird der methodische Inhalt der Situations- und Stofformung und der Handlungsschulung zusammengefaßt und weitergeführt. Anderseits schreitet er von der formalen Einwirkung der beiden ersten methodischen Phasen und der individuell-praktischen dritten zu dem schließlichen kollektiv-praktischen Ergebnis der methodischen Erziehungsbemühungen fort. Verhaltensschulung setzt das Leben des Zöglings in der Gemeinschaft voraus. Darum muß die Lebensformung dieser Gemeinschaft wenigstens die wichtigsten, für den Bestand und die Kulturarbeit unerläßlichen Verhaltensfragen aufwerfen und zur Beantwortung auffordern.

[1] P. Häberlin, Der Geist und die Triebe. Basel 1924. S. 271.

[2] W. Hellpach, Generationen. Voss. Zeitung. 1933. 181/82.

Von hier aus kann die Form des freiwilligen Arbeitsdienstes bejaht werden. Im Rahmen eines Zusammenseins, das einen bestimmten kulturellen Zweck im Dienste für andere erfüllt, muß die Hingabe sich in dem überpersonalen Kreise bewähren, während ihr doch zugleich Raum genug gegeben ist, sich ihr Leben jugendlich zu gestalten. Da dieses Zusammensein zeitlich begrenzt ist, so wird auch derjenige, der sich unter seinem Rhythmus und seinem Tempo beugen muß und der das Nivellierende einer für alle geltenden Ordnung nicht überwinden kann, Gelegenheit haben, das heroische Moment im Selbstgehorsam zu entdecken, ohne daß er in seinem Selbststreben gebrochen werden könnte.
Eine solche Wirklichkeit als Sinnbild des eigenen Lebens und als Vorbild aller künftigen Versuche zum Aufbau einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ansehen zu können, ist der eigentliche Zweck der Verhaltensschulung im Selbstgehorsam. — Zum andern gibt sie dem Zögling Übung, um auf den Wellenlinien des Lebens festen Fuß fassen zu können. Entschlußfreudigkeit und -schnelle, sicheres Auftreten in seinem und in fremden Kreisen ohne unwürdige Hartnäckigkeit, positive Bemühung um den Inhalt des Gemeinschaftslebens, ohne seinen sachlichen und personalen Sinn durch brutale Rücksichtslosigkeit zu verletzen, kurz, die Auffindung jener starken Mitte, die kein Zeichen der Schwäche, sondern der Stärke ist: dies scheint das methodische Ziel der Verhaltensschulung in der Jugendgemeinschaft zu sein. Neben der dienenden Würde in der eigenen Strebungsrichtung muß die Achtung vor den Kulturgebieten erreicht werden, zu denen eine personale Beziehung nicht besteht. Die Ehrfurcht vor dem Können anderer, die Mitfreude über fremdes Gelingen — die nach Jean Paul eine Sache der Engel ist — die Erkenntnis, daß sich das eigene Wirken auf die Vorarbeit anderer und die Zusammenarbeit mit andern aufbaut, führt zu der personalen Erfülltheit, die zum Schaffen in der Gemeinschaft fruchtbar macht. Von diesem Gesichtspunkte aus billigt die charakterologische Erziehung auch den Sport. Er ist ihr ein Mittel, den Körper elastisch und arbeitsfähig zu erhalten und damit körperliche Hinderungen, die Übermächtigkeit des Trieblebens und der Genußsüchtigkeit zu besiegen. Sofern er sich von der Rekordjagd fernhält, bildet er das Gemeinschaftsbewußtsein auf der Grundlage der Einzelleistung und des Einzeleinsatzes. Allerdings verwirklicht er keinen dienenden Zweck. In dieser Richtung ist ihm der die Jugendreife abschließende Heeresdienst erheblich überlegen. Ziel aller Formen des Gemeinschaftslebens bleibt die Überwindung subjektiver und die Setzung neuer Bindungen, die aus dem Inhalt des Ganzen, eines menschlichen Ineinanderseins und der personalen Berufung auf einem bestimmten Schaffensgebiet hervorgehen. Jugendliche Gemeinschaften sind gewiß zeitlich und in ihrer Intensität begrenzt und schwankend. Indem sich aber der einzelne mit dem Bewußtsein der Bestimmung an der Verwirklichung eines Wirideals beteiligt, und eine gemeinsame Idee und Arbeit als Wert erlebt, repräsentiert die Gemeinschaft das Ganze und das einzelne zugleich und wirkt darum erziehend.

Die methodische Verhaltensschulung erschöpft sich also nicht in dem Ausbau eines Gerüstes von Verhaltensregeln, etwa nach der Hausordnung früherer Internate. Sie will eine erziehende Gemeinsamkeit, in der sich der Zögling möglichst selbständig bewegt, nur den Geboten der sittlichen Würde und dem Kodex der volklichen Ehre unterworfen. Darum muß sie — ob sie nun geistiger oder

werkender Art ist — die belebende Kraft aus der Lebendigkeit der Kulturgemeinschaften entnehmen. Es ist darum notwendig, das eigene Werk zu dem Wollen der Umwelt in Beziehung zu setzen. Der Zögling wird also seine Arbeit ihren Bedürfnissen anpassen, bzw. sie ihr überlassen oder sich ihr arbeitend zur Verfügung stellen. Solche Arbeit für andere läßt sich in der Sozialpflege sowohl für Jünglinge als noch leichter für junge Mädchen ermöglichen. Dann aber — und dies ist für die charakterliche Erziehung der letzten Stufe von nicht zu überschätzender Bedeutung — sollten die bedeutenden Persönlichkeiten der Kulturgemeinschaft in dem Erziehungskreise wirklich erscheinen. Die Jugend beurteilt vorwiegend die Gesinnung, aus der eine Tat hervorgeht. Darum ist ihr die bedeutende Persönlichkeit der Repräsentant einer bedeutenden Gesinnung, den sie zu sehen, zu hören, zu berühren wünscht. Aus demselben Grunde genießen auch die staatlichen, religiösen und beruflichen Symbole, die geschichtlich bemerkenswerten Gebäude, die Reliquien eines bedeutsamen Lebens eine erregende Verehrung in den Kreisen jugendlicher Menschen. Diese charakterliche Tendenz, von der Form der persönlichen und sachlichen Erscheinung auf die geistig-seelischen Verhaltensmotive zu schließen, geht parallel mit der Neigung, auch das eigene Innenleben reflektierend zu erfassen. In der Vermählung beider liegt die Möglichkeit einer Festlegung der personalen Richtung des Zöglings auf die Kulturgemeinschaft und den Kulturakt. Sobald er einsieht, daß seine Erfüllung als Persönlichkeit in der Hingabe seines Könnens an seine Kulturgemeinschaft liegt, erreicht die Verhaltensschulung ihren eigentlichen Zweck: den Gegensatz Individuum zur Gemeinschaft in einer einheitlichen, der personalen Würde des einzelnen entsprechenden und dem Aufbau des schöpferischen Kulturakts dienenden Verhaltensweise und Lebensform aufzulösen. „Wohl weiß er nun, daß jeder Mensch sich mit Freiheit entwickelt, aber er weiß auch, daß ein Mensch sich selber nicht aus nichts schafft, daß er sich selber in seiner Konkretion als Aufgabe hat; und wieder wird er sich mit dem Leben versöhnen, da er einsehen wird, daß ... es gleich wahr ist, daß jeder Mensch das Allgemein-Menschliche und zugleich eine Ausnahme ist“[1]. Darum kann das Zusammentreffen des Zöglings mit einer bedeutenden Persönlichkeit seiner Gemeinschaft für ihn den Höhepunkt seines Lebens im Erziehungsreiche bedeuten. Der Zögling berührt in solchen Augenblicken den Kantischen Bereich der Pflicht; denn sie bedeutet Freiheit, die sich selbst bindet, weil sie im Augenblick der Teilnahme sich im Dienste eines Überpersönlichen weiß[2].

Infolgedessen wird der Zögling nun auch neue Anforderungen an seinen Erzieher stellen. Gerade ihm gegenüber tritt die Neigung auf, von der gewohnten Umwelt, dem persönlich und sachlich Erfahrenen fortzukommen, andere Behandlungsformen zu verlangen und aus der engen Wirklichkeit zum allgemeinen Gedanken derselben vorzustoßen. Die Verehrung des Zöglings für den Erzieher hängt darum davon ab, welche Stellungnahme er zu den vom Zögling als „groß“ angesehenen Geschehnissen einnimmt, in welcher „Konzentriertheit“ er an ihnen teilhat. Die Ergänzungsbedürftigkeit des Zöglings hat soviel an Tiefe und Feinheit gewonnen, daß ihm die sachliche Leistung nicht mehr das Wesentliche bedeutet, wohl aber das Verhalten in entscheidenden Situationen, die Richtung

[1] Sören Kierkegaard, Entweder-Oder. Ein Lebensfragment. Dresden 1909. S. 702.
[2] E. Spranger, März 1933. Erziehung VIII. S. 403.

und Entschiedenheit der Entscheidung an sich, ebenso wie der Schwung der daraus hervorwachsenden Tat. Ihm ist der Mensch groß, nicht die Sache und ihre Organisation. So wird die Tragik des Erzieherseins bemerkbar. Weder repräsentiert er die Größe der kulturschaffenden Persönlichkeit, noch hat er teil an der Schöpfung der gewaltigen objektiven Kulturwelt, in die einzutreten sein Zögling sich anschickt. Er erlebt seinen entscheidendsten und zugleich seinen entsagendsten Erziehungsaugenblick, wenn er die Unmöglichkeit weiter zu führen, sich und dem Zögling eingesteht, um ihn nun seinen Weg allein gehen zu lassen. Diesen Weg hat er zwar dem Zögling finden helfen, aber er kann ihn nicht mitbeschreiten: hier liegt die Grenze aller charakterlichen Erziehung. Es bleibt ihm die ethische Haltung, in der sich seine eigene Reife darstellt. Das Leitbild seines personalen Gewordenseins kann dem Leitbilde des personalen Werdens seines Zöglings gegenübertreten, d. h. die endgültige Aussprache des Erziehers mit seinem Zögling muß jetzt stattfinden; die Motive des erzieherischen Handelns der vergangenen Jahre können jetzt dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werden, damit er sieht, wohin ihn erzieherische Sorgfalt geführt hat und welches seine personalen Ziele in der gewählten Kulturgemeinschaft sein sollten. Diese Aussprache zwischen nunmehr Gleichberechtigten vermag dem Zögling seine geschichtliche Stellung innerhalb seiner Volksgemeinschaft, seiner Familie und seiner Berufsgemeinschaft aufzuzeigen; sie mag versuchen, die individuellen und die sozialen Erwartungen auf einen Nenner zu bringen, um ein Programm persönlicher Vervollkommnung zu entwerfen, das auf den fast grenzenlosen Möglichkeiten des zum Kulturakt entschlossenen Menschen beruht. Der komplexe und soziale Wert wird von dem „sehenden Enthusiasmus" geboren, wie Spranger einmal den durch Erziehung erreichbaren Wert genannt hat. In seinem letzten Zusammensein mit dem Zögling ist er für ihn der Seher und Führer, und eben darum wandelt sich die Autorität der Leistung zu einer „ideellen Mehrdarbietung"[1], behauptet sie den unbedingten, vom Belieben des einzelnen unabhängigen Charakter solcher ideellen Gegenständlichkeit und setzt sich gegen den subjektiven Widerstand durch. Das Große jeder erzieherischen Erfahrung besteht darin, daß die erziehende Persönlichkeit durch die Wahrhaftigkeit ihres Verhaltens über sich hinausweist und damit ihrem Zögling den Richtpunkt für seine Wertverwirklichung in der Kulturgemeinschaft gibt. Die charakterologische Erziehung glaubt nicht, daß ihr Zögling das sachliche Ganze des nationalen Kulturlebens erfassen kann; sie will aber, daß der junge Mensch sich mit allen seinen körperlichen, geistigen und seelischen Kräften mitten in dieses Kulturleben hineinstellt mit dem Willen, ihm seiner Kraft und seiner Erhebungsfähigkeit gemäß zu dienen. Beide aus den gesunden und echten Tiefen der Persönlichkeit zu erwecken und den jungen Menschen von dem quantitativen Druck der Kultursachlichkeit und des Kulturwissens frei zu halten, ist Ziel des methodischen Weges. Er führt zu dem Menschen, der sich mit der schaffenden Kulturgemeinschaft eins weiß und aus solcher Einheit heraus zu ihrem Führer geeignet ist. Diese aber braucht ihm mit der voll entfalteten Charaktertotalität, um den Weg zum lebendigen Kulturakt nicht zu verfehlen. Aus der echten Gestalt des Erziehers wächst die echte Gestalt des Zöglings, der nun nach dem alten Herbartischen Wort gewagt werden kann,

[1] Wichmann, a. a. O. S. 51ff.

um ein Mann seiner Gemeinschaft seines Staates und seines Volkes zu werden. Die erziehende Methode sorgt dafür, daß die sichtbare Oberfläche der Tiefe der Persönlichkeit entspricht; sie ist es, welche die personale Wahrhaftigkeit in den Kulturakt bringt, in dem nun alle Tiefen der Persönlichkeit zum Leben erwachen.

V.

Zurückblickend bemerken wir, daß der Begriff der Methode auch im Reiche der Erziehung den Weg gehen muß, den er im Rahmen des geistigen Lebens beschritten hat. Er geht dem Gange der personalen Entfaltung nach, wie die wissenschaftliche Methode dem Gange des geistigen Werdens. So wird auch die erziehende Methode ihrem Gegenstande wesensgemäß. In den Phasen der Selbstprüfung, Selbstaneignung, Selbsthandlung und des Selbstgehorsams, denen die methodischen Akte der Situations- und Stofformung, der Bewegungs- und Verhaltensschulung entsprechen, nimmt sie die ordnenden Elemente des personalen Lebens auf mit dem Bemühen, das eigentlich Wesenhafte der Persönlichkeitsentfaltung zu erfassen. Sie geht von der Ordnung des personalen Seins zu der Wertbildung der personalen Tat und Haltung. Ihr anfänglich biologischer Sinn wandelt sich im Schaffen zu einem geschichtlich-schicksalhaften. Von der Pflege des Seienden in der sich entfaltenden Persönlichkeit wächst sie zur Führung des Sollenden durch Daseinsgestaltung. In dialektischer Stellungnahme unternimmt sie zweimal den Schritt vom einzelnen zur Gesellung, immer im Sinne des Zusammenseins der Generation mit ihrem Erzieher. Von der Kulturgemeinschaft nimmt sie die Kulturergebnisse, soweit sie persönlichkeitsgestaltend wirken, weshalb sie sich Auswahl und Formung derselben vorbehält. Sie verlangt von ihr die Formulierung und Gestaltung von Aufgaben, unter denen der Zögling den ihm gemäßen Bereich wählen kann. Sonst aber stellt sie die Erziehung grundsätzlich auf das Selbst der Persönlichkeit, nicht auf die Kollektivität an sich, noch auf die kollektiven Werte, soweit ihr Sinn für das Leben der heranwachsenden Generation nicht mehr erkannt werden kann. Indem die charakterologische Erziehungsmethode für ihren Bereich die Eigengesetzlichkeit festhält, will sie gerade den Menschen, den die Kulturgemeinschaft zur Erhaltung und Steigerung ihrer Lebendigkeit braucht. Sie will das Leben erfassen, und nimmt die Prinzipien aus dem Leben. Die ihr eigentümliche Totalität gibt dem jugendlichen Menschen die Sicherheit, in einem aufgewühlten, nach neuen Werten strebenden Arbeits- und Volksleben einen neuen, fruchtbaren Anfang zu setzen.

* *

Der Wiederholungsfaktor im psychischen Aufbau des jugendlichen Lebens.

Von Karl Schmëing.

(Vortrag auf dem X. Internationalen Psychologenkongreß in Kopenhagen 1932.)

Die Kinder- und jugendpsychologische Forschung der letzten Jahrzehnte hat ergeben, daß die Entwicklung des einzelnen Menschen nicht in kontinuierlichem

Flusse, sondern in Phasen und Schüben verläuft. Stanley Hall, Freud, William Stern, A. Gesell, Karl und Charlotte Bühler, Walter Hoffmann, Tumlirz, Kroh, Busemann, Koffka u. a. sind an dieser Forschung beteiligt.

Bei der Abgrenzung und Beschreibung dieser Querschnitte des menschlichen Lebens wird gewöhnlich die Eigenart, also die Verschiedenheit der einzelnen Perioden in den Vordergrund gestellt. Ich möchte, als Ergänzung dazu, den Wiederholungsfaktor in seiner Bedeutung für den Aufbau des menschlichen Lebens hervorheben und also zeigen, daß bestimmte Perioden, bestimmte Motivreihen und Einzelmotive innerhalb der Stufenfolge der Entwicklung wiederkehren. Es handelt sich dabei, wie ich vorausschicken möchte, nicht um eine einfache Repetition, sondern, wie man es nennen könnte, um eine „Wiederentwicklung", indem das gleiche Grundmotiv auf verschiedenen Entwicklungsstufen wiederkehrt, aber mit den Umformungen, die der Eigenart der betr. Entwicklungsstufe entsprechen. Diese Auffassung vom Aufbau des menschlichen Lebens ist ein Teilergebnis meiner „Stufentheorie", die ich unter dem Titel „Die mehrfache Pubertät" dargelegt und nach der biologischen, phylogenetischen, psychologischen und soziologisch-pädagogischen Richtung ausgeweitet habe.

Die Pubertät erscheint in diesem Zusammenhange nicht mehr als eine einmalige Periode im Leben des Menschen, sondern sie schließt sich der allgemeinen Stufenentwicklung an, ja, sie scheint darin eine besondere und dominierende Rolle zu spielen. Auch die Pubertät ist also eine wiederkehrende Erscheinung. Abgesehen von einer Art „Säuglingspubertät", wie sie von der Psychoanalyse angenommen wird, scheinen mir folgende Stufen der Pubertätsentwicklung deutlich erkennbar:

Eine „Kindheitspubertät", zentriert etwa um das 3.—4. Lebensjahr, die allmählich von der physiologischen, psychologischen und psychiatrischen Forschung in ihren Symptomen herausgearbeitet worden ist. Physiologisch erfolgt eine charakteristische Längenstreckung des Körpers ebenso wie zur Zeit der eigentlichen Pubertät. Seelisch sind folgende Erscheinungen beobachtet: Insichgekehrtsein, Heimlichkeit, Träumereien, elegische Anwandlungen, Empfindlichkeit, Stimmungs- und Affektschwankungen; starke Phantasietätigkeit, starker Spieltrieb; Trotz; Ausreißertum; Neigung zum Renommieren; Steigerung von Neid und Eifersucht, und, in besonderen Fällen, auch kindliche Liebesbindungen und ihr Gegenteil, starke Abneigungsaffekte. Das psychische Gesamtbild zeigt also auch die typischen Antithesen, die uns aus der Jugendpubertät bekannt sind.

Als zweite Reifungsstufe erscheint die „Jugendpubertät", zentriert etwa um das 14. Lebensjahr. Sie zeigt eine Wiederkehr aller der genannten physiologischen und psychischen Symptome.

Die Jugendpubertät, die wir gewöhnlich als „Reifezeit" bezeichnen, bringt in Wirklichkeit keine endgültige Reife. Für den primitiven Naturmenschen ist sie noch der wirkliche Beginn des Erwachsenseins im sexuellen und sozialen Sinne und wird in den Pubertätsriten als solche betont. Für den Kulturmenschen ist die Bezeichnung „Reifezeit" nur noch im rein physiologischen Sinne zutreffend, während die persönliche und soziale Reife, die Reife des Geistes und des Charakters, die Mündigkeit, die offizielle Aktivierung der Reife in der Familiengründung nicht vor dem Beginn der zwanziger Jahre zuerkannt werden. Tatsächlich treten

nun in der direkten psychischen Vorbereitung der Paarung, in der „Wir-Bildung", grundsätzlich zum dritten Male die gleichen seelischen Erscheinungen auf, die uns aus der Kindheits- und Jugendpubertät bekannt sind. Das hat mir Veranlassung gegeben, für den Kulturmenschen in den zwanziger Jahren eine dritte Reifungsstufe unter dem Namen der „Erwachsenenpubertät" anzusetzen, die in der gegenwärtigen Entwicklungslage noch in Ausbildung begriffen und noch nicht so fest eingespurt ist wie die vorhergehenden Phasen.

Damit sind zunächst drei sich folgende Reifungsstufen der Pubertätsentwicklung in ihren wiederkehrenden Ausdruckserscheinungen gekennzeichnet. Das Prinzip dieser Stufenentwicklung zeigt sich einerseits in der Wiederkehr des Grundmotivs, andererseits in der allmählichen Ausgestaltung, Vervollständigung und schließlichen Vollendung dieses Grundmotivs. Die grundsätzlichen Erscheinungen sind die gleichen, aber innerhalb einer allmählich ansteigenden Stufenentwicklung. Die Kindheitspubertät bringt im Normalfalle, trotz des Auftretens von Pubertätssymptomen, weder eine vollendete physiologische noch eine soziale Reife. Es fehlt insbesondere alles das, was einer Aktivierung der Reife entsprechen würde, also z. B. die Zeugungsfähigkeit. Die Jugendpubertät bringt die physiologische Reifung, aber die Paarung, obschon möglich, wird im Normalfalle nicht zugelassen, der Jugendliche wird sozial nicht als reif anerkannt, seine Reife ist nur vorläufiger Art. Erst die Erwachsenenpubertät verbindet für den Kulturmenschen mit der sexuellen auch die soziale Reifung und führt damit zur Vollendung des Entwicklungsganges.

Auf die Wiederkehr einiger Sondermotive innerhalb dieser Stufenentwicklung möchte ich noch besonders hinweisen.

Das Auftreten eines sog. „Trotzalters" zur Zeit der kindlichen und jugendlichen Pubertätsreife ist schon mehrfach beschrieben worden. Innerhalb der „Stufentheorie" ergibt sich noch ein drittes Trotzalter in Zusammenhang mit der dritten Reifungsstufe, der „Erwachsenenpubertät", das zugleich den tieferen Sinn der Erscheinung enthüllt. Das Trotzalter bedeutet in jedem Falle ein Ablösen von der Elternfamilie, das mit der „Wir-Bildung", der Gründung der eigenen Familie, in sein endgültiges Stadium tritt. Gerade in der dritten Reifungsstufe können schärfste Trotzerscheinungen gerade dann auftreten, wenn die Elternfamilie sich der Wahl des Ehepartners widersetzt. Positiv gesehen bedeutet diese Entwicklungsreihe zugleich eine stufenförmig gesteigerte Betonung der Autonomie der eigenen Person, so daß man das „Trotzalter" besser als „Autonomie-" oder „Ablösungsalter" bezeichnen könnte.

Zum Komplex der drei Pubertätsstufen gehört ferner das charakteristische Posieren, Renommieren und Zurschaustellen körperlicher und geistiger Vorzüge, das besonders aus der Jugendpubertät bekannt ist. Auch dieses eigenartige Verhalten erhält seinen eigentlichen Sinn erst in der dritten Reifungsstufe, wo es sich als Mittel der Werbung erweist, mit dem Ziele, sich als anziehend, überlegen und der Paarung wert zu erweisen.

Die Kulmination geistiger und speziell poetischer Produktivität in Zusammenhang mit den drei genannten Reifungsstufen habe ich auf dem deutschen Psychologenkongreß 1931 dargelegt und muß hier auf den Kongreßbericht verweisen.

Auch der Wandertrieb erlebt in jeder Reifungsstufe eine Wiederholung.

Wir kennen ihn in der Kindheitspubertät unter dem Namen des sog. „Ausreißertums", in der Jugendpubertät als „Wandertrieb", in der „Erwachsenenpubertät" ist er in der Form der Hochzeitsreise geradezu eine offizielle Einrichtung geworden. Bezeichnenderweise finden sich analoge Sitten auch bei ganz primitiven Völkern, selbst wenn eigentliche Ehezeremonien fehlen.

Daß der Spieltrieb zur Zeit der Kindheitspubertät zu einer fanatischen Steigerung führen kann, ist bekannt. Das gleiche gilt von der Jugendpubertät, die Walter Hoffmann das letzte große Spielalter des Menschen nennt. Diese Beobachtung ist richtig, doch erlebt der Spieltrieb noch eine dritte „Wiederentwicklung" im Liebesspiel zur Zeit der Paarwerdung.

Offenbar sind also diese Pubertätsperioden mit der charakteristischen Wiederkehr grundsätzlich gleicher Erscheinungen die Meilensteine der Stufenentwicklung, so daß es notwendig erscheint, die einzelnen Querschnitte des menschlichen Lebens nach diesen Marksteinen abzugrenzen. Von Pubertätsstufe zu Pubertätsstufe verläuft also jedesmal eine bestimmte Entwicklungskurve, die in der Grundlinie auf jeder neuen Entwicklungsplattform wiederkehrt. Das menschliche Leben baut sich also in Spiralkurven, in Zyklen auf, in deren Ablauf auch eine Reihe von Teilmotiven sich wiederholt. Am Eingang jedes dieser Zyklen steht eine Pubertätszeit, mit ihrer phantasievollen, fiktionslustigen und illusionsgierigen Eigenart. Allmählich ebbt die Pubertätsflut ab, die Illusionen verfallen dem Zweifel und der Kritik, die Phantasiewelt weicht der vorwiegend nüchternen und realistischen Einstellung einer Latenzzeit, an deren Ende sich Phantasie und Fiktion der Pubertät von neuem erheben. Dieser Entwicklungskreis wiederholt sich mehrmals im menschlichen Leben. Wir können also z. B. den Ablauf der Kindheit und der Jugend, die im Leben hintereinander geschaltet sind, zum Zwecke des Vergleichs nebeneinander stellen, und erkennen dann, daß der Jugendliche psychische Konstellationen durchlebt, die er als Kind — mutatis mutandis — schon einmal durchlebt hat. Auf die Bedeutung dieser Erkenntnis für Kindheitserinnerungen, wie sie in der Jugendpubertät auftauchen, und für Kindheitsregressionen im psychologischen und psychiatrischem Sinne kann ich hier nur kurz hinweisen. Wenn das Kind an Christkindchen und an das Märchen glaubt, dann aber zu zweifeln beginnt und kritisch realistisch wird, so erlebt der Jugendliche grundsätzlich das Gleiche mit seinen Jugendillusionen. Der Zweifel des Kindes am Märchen und der weltanschaulich religiöse Zweifel des Jugendlichen geraten so in Parallele. Wenn das Kind von seinen zukünftigen Berufen und Leistungen träumt und plaudert, und sie z. B. auch in Rollenspielen darstellt, so steckt ein gleiches Motiv auch in den hochfliegenden Tagträumen des Jugendlichen. Das Kind landet in der Schule, die man als den Beruf der Kindheit bezeichnen könnte, der Jugendliche im eigentlichen Beruf.

In der dritten Reifungsstufe, der Erwachsenenpubertät, sind die Zukunftsträume charakterisiert durch das „Wir", sie betreffen die zukünftige Lebensgestaltung des jungen Paares. Auch sie müssen sich nur zu häufig der nüchternen Realität beugen. —

Ganz kurz möchte ich noch darauf hinweisen, daß sich auch im Klimakterium beider Geschlechter charakteristische Parallelen zu den genannten Pubertätsstufen ergeben und darüber hinaus zahlreiche Indizien, die eine Art von Wiederholung der Jugendentwicklung vermuten lassen. Ich habe das in der „Zeit-

schrift für Sexualwissenschaft" (1931) unter dem Titel „Das Alter als Umkehrung der Jugend dargelegt." —

Schließlich ergibt sich noch die Frage, wie diese eigenartige Entwicklungsperiode des menschlichen Lebens mit ihren auffälligen Wiederholungen zu erklären ist. Ich habe eine solche Erklärung in meiner schon genannten „Stufentheorie" auf phylogenetischer Basis gegeben, mit dem Grundgedanken, daß jede Entwicklungsstufe ursprünglich Endstufe der Entwicklung war und durch Aufsetzen neuer Stufen in die Jugend bzw. in die Kindheit zurückgenommen wurde, so daß sich die „Reife" und der entsprechende Fortpflanzungsbeginn immer mehr verzögerten. Kindheits- und Jugendpubertät sind also nach dieser Anschauung Reste, Residuen eines früheren Vollreifestadiums in der phylogenetischen Entwicklungsreihe. Damit ist durch einen einheitlichen Grundgedanken ein Generalnenner für eine große Anzahl von Pubertätsproblemen gegeben. Insbesondere aber wird es dadurch möglich, sowohl die „Wiederentwicklung" der Grundmotive und Teilsymptome wie auch ihre stufenförmige Steigerung und Differenzierung zu klären. Es zeigt sich zugleich, daß es keine isolierte Theorie der einzelnen Entwicklungsphasen geben kann, sondern das menschliche Leben muß als einheitliche Erscheinung genommen werden, in dessen Ganzheit sich auch die Teilmotive organisch einordnen.

* *

Das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung auf der Oberstufe der Volksschule.

Von Hans Lämmermann.

Das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung im Schulalter habe ich bereits in einer früheren Arbeit behandelt[1]. Ich habe dort auf die pädagogische Bedeutung dieser Frage insbesondere für den Aufbau und die Gliederung der Schule hingewiesen und verschiedene Untersuchungsergebnisse mitgeteilt, die geeignet erschienen, einiges Licht auf das umstrittene Problem zu werfen. Dabei handelte es sich darum, welche Begabungsunterschiede innerhalb eines bestimmten Schülerjahrgangs die fundamentaleren seien, die graduellen Abstufungen der Allgemeinbegabung oder die qualitativen Unterschiede der Begabungsrichtung. Die mitgeteilten Untersuchungsbefunde sprachen ziemlich stark für die überragende Bedeutung der allgemeinen Schulbegabung, für den Primat des gemeinsamen, zentralen Leistungsfaktors, zum mindesten bis zur Pubertät. Doch erlaubten sie eine präzise Beantwortung der Frage meines Erachtens nicht. Ich hielt es deshalb für notwendig, dem Problem eine besondere Untersuchung zu widmen. Sie wurde durchgeführt an (zwölfjährigen) Volksschülern des sechsten Schuljahres und zwar deshalb, weil unser Problem gerade für die Oberstufe der Volksschule von besonderer Bedeutung ist. Legt man sich die Frage vor: „Wie muß der Aufbau der Oberstufe beschaffen sein, um den verschiedenen Begabungsstrukturen gerecht zu werden, um insbesondere eine wirksame Förderung der

[1] H. Lämmermann, Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organisatorische Differenzierung der Schule. Diese Zeitschrift 32 (1931) S. 377ff.

Begabten zu ermöglichen?" so wird die Antwort verschieden ausfallen, je nachdem ob auf dieser Altersstufe die Niveauunterschiede der Allgemeinbegabung oder die Spezialbegabungen die stärkere Ausprägung zeigen. In dem einen Fall wird man sich für das System der Begabungsklassen, im andern Fall für das Kern-Kurse-System entscheiden.[1] [2]

Unsere Untersuchung möchte außerdem genauere Einblicke verschaffen in die allgemeine Verteilung der Schulfähigkeiten auf der Oberstufe; es sollen die Sprach-, Haupt- und Förderklassenschüler in bezug auf ihre Leistungshöhe und ihre Leistungsvariabilität miteinander verglichen, die Beziehungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern aufgedeckt, die typischen Strukturen der Schulbegabung ermittelt werden[3].

Während die bisherigen Untersuchungen sich auf eine korrelationsstatistische Verarbeitung von Schulzensuren stützten, habe ich versucht, den individuellen Leistungsstand in den verschiedenen Unterrichtsfächern mit Hilfe von Testprüfungen zu ermitteln. Für die Ziele und vor allem für die Methode unserer Untersuchung reichen die Schulnoten, deren Brauchbarkeit durch ihre außerordentliche Verschiedenwertigkeit stark beeinträchtigt wird, nicht aus. Ohne objektive Leistungs„messungen" erschien eine genauere Untersuchung unserer Probleme nicht möglich. Die Schulnoten schieden aber auch schon darum von vornherein aus, weil unsere Vpn aus Sprach-, Haupt- und Förderklassen stammen, also aus Klassen mit weit auseinanderliegenden Beurteilungsgrundlagen und -maßstäben für das Lehrerurteil. Wir wissen, daß auch die Testmethoden keine einwandfreie Ermittlung der Leistungen gewährleisten, doch glauben wir die diagnostische Zuverlässigkeit unserer Prüfmethoden dadurch hinreichend gesichert zu haben, daß wir uns bei der Aufstellung der Tests von folgenden Gesichtspunkten leiten ließen:

Die Tests sollten nicht nur Wissens- und Gedächtnisfragen enthalten, sondern auch Aufgaben, die das Können und das Verständnis erfassen. Sie sollten so beschaffen sein, daß die Prüflinge in kurzer Zeit möglichst viele Aufgaben bewältigen konnten und dabei möglichst wenig zu schreiben hatten, damit die Leistungsergebnisse nicht durch die individuellen Unterschiede in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und in der Schreibgeschwindigkeit wesentlich beeinflußt werden konnten. Da namentlich in den Sachfächern (Erdkunde und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre) die einzelnen Unterrichtsgegenstände in den verschiedenen Klassen verschieden gründlich, manche Dinge überhaupt nicht behandelt worden waren, mußten die Fragen und Aufgaben einen möglichst umfassenden

[1] Vgl. Lämmermann a. a. O. S. 377ff.

[2] Dem Lübecker Kern-Kurse-System der „elastischen Einheitsschule" liegt allerdings, wie die letzten Veröffentlichungen erkennen lassen, im wesentlichen das gleiche Differenzierungsprinzip zugrunde wie dem Mannheimer System der Begabungsklassen. Es stellt ebenfalls eine Klassifikation nach der allgemeinen Schulfähigkeit dar. Die Lübecker M-Züge entsprechen den Mannheimer Sprachklassen, die H-Züge den Übergangsklassen. Während jedoch das Mannheimer System die Differenzierung als geschlossene Organisationsform durchführt, hat Lübeck den lockeren und beweglichen Typ der organisatorischen Breitengliederung verwirklicht. — Sebald Schwarz, Die elastische Einheitsschule. Die Erziehung 8 (1933) S. 285ff. — S. Schwarz, Die Entwicklung der beweglichen Einheitsschule in Lübeck. Die Volksschule 1932, S. 54ff.

[3] Unser Bericht behandelt jedoch nur das Hauptproblem: Allgemein- und Sonderbegabung.

Bereich des betreffenden Fachgebiets stichprobenweise abtasten, damit sich diese Ungleichheiten der Ausbildung gegenseitig kompensieren konnten. Entsprechend diesen Forderungen waren die Fragen meist so abgefaßt, daß sie nur kurze Antworten erforderten; häufig war nur ein Wort zu schreiben bzw. zu ergänzen. Wo der Stoff es gestattete, wurden Aufgaben verwendet, bei denen der Prüfling überhaupt nichts zu schreiben, sondern nur von mehreren Antworten die richtige zu unterstreichen hatte.

Große Sorgfalt wurde darauf verwendet, den Tests den richtigen Schwierigkeitsgrad zu geben. Der Wert und die Zuverlässigkeit der Prüfungsergebnisse hängen von diesem Faktor wesentlich ab; deshalb wurde die Adäquatheit des Schwierigkeitsgrades durch Vorversuche nachgeprüft. Selbstverständlich mußte die Zusammenstellung der Aufgaben in Anlehnung an den Unterrichtsplan erfolgen. Doch war eine engherzige Bindung weder notwendig noch erwünscht. Bei den Sachfächern wurden absichtlich auch Dinge erfragt, deren lehrplanmäßige Behandlung noch bevorstand, damit Schüler, die gewohnt waren, aus spontanem Interesse sich mit einem bestimmten Wissensgebiet zu beschäftigen, Gelegenheit hatten, ihre Spezialbegabung zu manifestieren. Auf die Möglichkeit einer leichten und objektiven Auswertung der Lösungen wurde großer Wert gelegt.

Die Untersuchung wurde in Form von Gruppenprüfungen durchgeführt. Jeder Schüler bearbeitete still für sich seinen Testvordruck. Die Tätigkeit der Versuchsleiter beschränkte sich auf eine kurze Anleitung der Prüflinge, so daß die Arbeitssituation in den verschiedenen Prüfungsgruppen durch die Persönlichkeit des Versuchsleiters kaum beeinflußt wurde, was angesichts der Notwendigkeit möglichst gleicher Arbeitsbedingungen von großer Wichtigkeit ist. Ein weiterer Vorteil unserer Prüfreihen ist ihre verhältnismäßig geringe Ermüdungswirkung und der Umstand, daß die Schüler sich derartigen Prüfungen viel lieber und mit mehr Eifer unterziehen als den üblichen Schulprüfungen.[1]

Es wurden im ganzen 22 Tests verwendet und zwar drei für Erdkunde, je zwei für Lesen, Rechtschreiben, Sprachlehre, Zahlenrechnen, Denkrechnen, Naturgeschichte, Zeichnen, sprachlich-logische Intelligenz; je einer für Geometrie, Naturlehre, Geschichte. Die Zahl der geprüften Leistungsgebiete beträgt somit zwölf. Folgende Schulfächer fehlen: Religion, Aufsatz, Schönschreiben, Gesang, Turnen, Handarbeit. Es sind das diejenigen Fächer, die eine objektive Leistungsmessung nicht oder nur auf Grund eines komplizierten und zeitraubenden Verfahrens gestatten. Daß die Leistungsfähigkeit im Aufsatz und die manuelle Geschicklichkeit nicht mit untersucht werden konnte, bedeutet im Hinblick auf unsere Fragestellungen einen fühlbaren Mangel.

Eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Tests ist aus Raumgründen nicht möglich. Ich muß mich mit folgenden Andeutungen begnügen: Was die Einzeldisziplinen des Faches „Deutsch" betrifft, so war der Lesetest folgendermaßen beschaffen: Jeder Prüfling hatte eine kurze gedruckte Geschichte still für sich zu lesen. Nach Ablauf der Lesezeit waren 17 Fragen zu beantworten, die sich auf den Inhalt des Gelesenen bezogen. Das Frageblatt enthielt für jede Frage mehrere Antworten, die richtige war zu unterstreichen, ohne daß

[1] Es sei darauf hingewiesen, daß solche Aufgabenzusammenstellungen sich auch für unterrichtliche Zwecke, besonders für Zwecke einer wirksamen und lebendigen Wiederholung und Übung vorteilhaft verwenden lassen.

der Text nochmals eingesehen werden konnte. Es wurde also das „stille" Lesen geprüft. Die geforderte Leistung ist in der Hauptsache von zwei Faktoren abhängig, vom Grad der Lesetechnik und vor allem vom Grade der Sinnerfassung während des Lesens. Es handelt sich hier, wie auch bei den andern Tests, um Leistungsvorgänge von sehr komplexer Natur. — Die Rechtschreibleistungen wurden mit Hilfe von zwei gewöhnlichen Diktaten geprüft. Selbstverständlich erfolgte die Auswertung nach genau festgelegten Richtlinien. — Bei der Sprachlehrprüfung wurde eine einfache Erzählung satzweise dargeboten. Die Prüflinge hatten in dem einen Satz alle Umstandsbestimmungen, im nächsten alle Beiwörter, im folgenden alle Ergänzungen zu unterstreichen usf.

Über die Rechentests (Zahlenrechnen, Denkrechnen, Geometrie) braucht nicht viel gesagt zu werden. Sie setzten sich aus zahlreichen Aufgaben zusammen, die im Kopfe auszurechnen waren, so daß nur die Ergebnisse niedergeschrieben werden mußten. Der Geometrietest enthielt außerdem noch verschiedene Fragen und Zeichenaufgaben. — Die Sachfächertests bestanden aus einer bunten Folge von Wissens- und Tatsachen-, von Verständnis- und Kombinationsfragen. Beim zweiten und dritten Geographietest mußten die Prüflinge die Namen von Städten, Flüssen und Gebirgen, die auf einer Kartenskizze von Süddeutschland bzw. Deutschland eingezeichnet und nummeriert waren, auf einem Blatt mit entsprechendem Vordruck angeben, und zwar in abgekürzter Schreibweise. Bei Süddeutschland waren 63, bei Deutschland 82 Namen in je 20 Minuten herauszufinden. Der erste Geographietest enthielt 60 Fragen und Aufgaben, die beiden naturgeschichtlichen Tests 56 und 54, der Naturlehretest 44, der Geschichtstest 63. Die Versuchszeit betrug hier jedesmal 20 Minuten. Die Forderung „Möglichst viel Aufgaben in möglichst kurzer Zeit" ist also weitgehend erfüllt.

Der erste Zeichentest prüfte das Vorstellungs- und Phantasiezeichnen (die Prüflinge hatten ein Regal mit Blumenvasen zu zeichnen), der zweite das Wahrnehmungszeichnen (eine Vorlage war möglichst genau abzuzeichnen). Hier mußten wir uns mit einer subjektiven Auswertung begnügen: Die Zeichnungen wurden nach ihrer Gesamtqualität auf fünf Gruppen verteilt. Um jedoch die Subjektivität dieses Verfahrens auszugleichen, wurde die Zuteilung wiederholt durchgeführt und zwar durch wechselnde Beurteiler — jede Leistung wurde so durch 12 Lehrkräfte zensiert — und die endgültige Leistungsziffer durch Summierung der Einzelzensuren gebildet. — Die beiden Proben zur Ermittlung der sprachlich-logischen Intelligenz bestanden aus einem Lückenergänzungstest (nach Ebbinghaus) und einem Satzlückenversuch (nach Bobertag-Hylla).

Die 22 Tests wurden in vier Serien gegeben. Die ersten drei Prüfungstage lagen — in 14tägigen Abständen — etwa in der Mitte des Schuljahres (Oktober-November 1931), die letzte Prüfung mußte auf das Ende des Schuljahres verlegt werden (März 1932). Die reine Arbeitszeit (ohne Vorbereitungen und Erläuterungen) betrug für jede der vier Prüfreihen etwa 90 Minuten.

An der Untersuchung waren 490 Schüler(innen) beteiligt. Für die endgültige Auswertung wurden aber nur diejenigen Schüler herangezogen, die alle vier Prüfungen mitgemacht hatten = 427. Über ihre Zusammensetzung unterrichtet folgende Aufstellung:

	Sprachklassen-schüler	Hauptklassen-schüler	Förderklassen-schüler	Zusammen
Knaben	37	138	26	201
Mädchen	63	129	34	226
Zusammen	100	267	60	427

Die Prüflinge stammten aus den 22 Schulen des Bezirks „Altstadt". Jede Schule

stellte eine Klasse, doch wurden nicht alle Schüler der Klasse herangezogen, sondern jeweils nur eine Auslese von 21 oder 24 Kindern. Die Klassenlehrer wurden gebeten, ihre Klasse in ein gutes, ein mittleres und ein schwaches Drittel einzuteilen; aus diesen drei Abteilungen wurden vom Verfasser je sieben oder acht Kinder aufs Geratewohl bestimmt. Im ganzen hatten wir 23 Prüfungsgruppen mit je einem Versuchsleiter. Als VL waren nur Lehrkräfte tätig, die unserer ständigen pädagogisch-psychologischen Arbeitsgemeinschaft angehörten. Die Beschränkung der Prüfungsgruppe auf 21 bis 24 Vpn erfolgte im Interesse einer einwandfreien Abwicklung; insbesondere mußte die Möglichkeit gegenseitigen Abschreibens strengstens unterbunden werden.

Die in der obigen Aufstellung erkennbare Häufigkeitsverteilung unserer Vpn auf Knaben und Mädchen sowie auf die drei Klassenarten der Mannheimer Volksschule war so bemessen worden, daß sie ein getreues — nur verkleinertes — Spiegelbild und damit eine wirklich repräsentative Vertretung des Gesamtjahrgangs darstellte, ein Punkt, der für die variationsstatistische Verarbeitung der Prüfungsergebnisse von ausschlaggebender Bedeutung ist. Zu beachten ist noch, daß die Förderklassenschüler, also die Gruppe der Schwachen, um ein oder gar zwei Jahre älter waren als die Schüler aus den Sprach- und Hauptklassen. Die Förderklassen enthalten nur Kinder, die bereits ein- oder zweimal sitzen geblieben waren. Hätten wir gleichaltrige Förderklassenschüler hinzuziehen wollen, dann hätten wir auf die fünften Förderklassen zurückgreifen müssen. Wir hätten dann natürlich weit größere Leistungsspannungen erhalten,[1] aber einmal wäre eine Prüfung dieser verschieden eingeschulten Kinder mit denselben Leistungsproben auf Schwierigkeiten gestoßen, und zum andern hatten wir aus schulpraktischen Gründen gerade die Absicht, die Verteilung der Schulfähigkeiten auf einer bestimmten Klassenstufe, wie sie wirklich zusammengesetzt war, ohne Rücksicht auf das Alter der Schüler, festzustellen.

Wir müssen nun zunächst einige Bemerkungen über die diagnostische Zuverlässigkeit unserer Prüfmethoden vorausschicken. Man wird von einer einmaligen Leistungsprüfung in einem bestimmten Fach keine Ergebnisse von hundertprozentiger Zuverlässigkeit erwarten. Wenn man die gleichen Schüler nach einiger Zeit mit einem zweiten Test derselben Art nochmals prüft, so wird man stets finden, daß die Übereinstimmung zwischen den beiden Prüfungen keine vollständige ist. Manche Schüler werden bei der zweiten Prüfung relativ besser, andere relativ schlechter abschneiden als bei der ersten. Der Grad der Übereinstimmung zwischen den beiden Prüfungsergebnissen, wie er mit Hilfe der Korrelationsrechnung festgestellt wird, kann uns als Maß für die Konstanz und Zuverlässigkeit der Testdiagnose dienen. Weiterhin ist zu beachten, daß die Zuverlässigkeit eine größere ist, wenn wir die Ergebnisse der beiden Prüfungen zusammennehmen. Nach einer von Spearman und Brown aufgestellten Formel läßt sich diese Erhöhung der Treffsicherheit durch Verbindung von zwei oder mehr Tests rechnerisch ermitteln. Besteht nämlich zwischen Test 1 und Test 2 die

[1] Burt hat festgestellt, daß durch die übliche Schulorganisation die Variabilität einer Klasse im Durchschnitt etwa auf die Hälfte der Variabilität der ganzen Altersgruppe vermindert wird. C. Burt, Die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie 4 (1927) S. 84.

Korrelation r, dann ist der „Zuverlässigkeitsindex" beider Tests zusammen = $\frac{2r}{1+r}$; nehmen wir drei gleichwertige Tests, so erhöht sich der Zuverlässigkeitsindex auf $\frac{3r}{1+2r}$ usw.

Wir haben nun mit Hilfe der Bravais-Pearsonschen Korrelationsformel in den Fällen, wo der Leistungsstand in einem Unterrichtsfach nacheinander durch zwei verschiedene Tests der gleichen Art ermittelt wurde, den Grad der Übereinstimmung zwischen diesen beiden Tests, den Zuverlässigkeitskoeffizienten r, berechnet. Dann haben wir mit Hilfe der Spearman-Brownschen Formel den Zuverlässigkeitsindex für beide Tests zusammen (bei der Geographie für drei Tests) ermittelt.

Tabelle 1.

	Zuverlässigkeitskoeffizient r	Zuverlässigkeitsindex
Lesen	0,71	0,83
Rechtschreiben .	0,82	0,90
Sprachlehre	0,81	0,90
Zahlenrechnen ..	0,79	0,89
Denkrechnen ...	0,82	0,90
Naturgeschichte	0,88	0,94
Erdkunde	0,86	0,95

Wir sehen: Die errechneten Zuverlässigkeitswerte schwanken zwischen 0,83 und 0,95. Sie sind am größten für die erdkundlichen und für die naturgeschichtlichen Tests, am kleinsten für die Leseprüfung.[1] Der Zuverlässigkeitsgrad ist hoch genug, um eine hinreichende Annäherung der mit unseren Methoden erzielten Befunde an die tatsächlich bestehenden Verhältnisse zu gewährleisten. Da wir stets nur mit Gruppendurchschnitten zu arbeiten haben, ist die vollständige Richtigkeit jeder Einzeldiagnose nicht unbedingtes Erfordernis. Natürlich müssen wir uns stets bewußt bleiben, daß wir mit unseren Methoden nicht die Begabung für Lesen, Rechnen, Geographie usw. prüfen. Die Art und Weise, wie sich die einzelnen Prüflinge mit den für diesen Zweck besonders ausgewählten Aufgaben abzufinden wissen, gewährt lediglich einen Einblick in den tatsächlich bestehenden Leistungsstand. Dieser ist zwar abhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit, aber er ist auch stark mitbedingt durch zahlreiche andere Faktoren, unter denen namentlich der „Einfluß des Lehrers" von großer Bedeutung ist. Um ein reines Bild von den Begabungsunterschieden der Schüler zu erhalten, müßte man diese wechselnden äußeren Bedingungen ausschalten können. Das ist aber nicht möglich. Darin besteht die Hauptschwierigkeit unserer Untersuchung. Wenn wir im folgenden von Leistungsfähigkeit sprechen, so meinen wir nicht die individuelle Leistungsdisposition an sich, sondern immer die Leistungsfähigkeit unter den gegebenen konkreten Schulverhältnissen mit ihrer ganzen Vielfältigkeit unterschiedlichster Einwirkungen. Begabungstheoretisch ist das ein Mangel. Soweit unsere Ergebnisse jedoch als Grundlage für schulpraktische Folgerungen dienen sollen, ist ihre unablösbare Verflechtung mit der lebendigen Schulwirklichkeit eher ein Vorteil. Auch die Klärung des Differenzierungsproblems verlangt gerade die Bestimmung der wirklichen Leistungsdifferenzen, wie sie

[1] Der geringere Übereinstimmungsgrad der beiden Leseprüfungen rührt wahrscheinlich daher, daß der Lesetext des zweiten Versuchs etwas zu leicht war. Der geringere Zuverlässigkeitswert geht also nicht zu Lasten der Prüfmethode als solcher, sondern gilt nur für unser Testpaar. — Was die Zuverlässigkeit der Intelligenztests betrifft, so habe ich bei Übungsversuchen mit dem Ebbinghaustest gefunden, daß diese Methode einen sehr hohen Konstanzgrad zeigt (r = 0,89).

in dem nun einmal gegebenen komplizierten Wirkungsbereich der Schule aus dem Zusammentreffen dispositioneller und äußerer Faktoren resultieren.

Wir können uns nunmehr unserem Hauptproblem zuwenden: „Unterscheiden sich unsere Schüler mehr durch die verschiedenen Höhenlagen des individuellen Gesamtniveaus oder sind es mehr die Unterschiede in den Fachleistungen, die besonders in die Augen springen?" In der eingangs erwähnten früheren Arbeit wurde bereits der Weg angedeutet, auf dem wir zu einer Beantwortung dieser Frage zu kommen hoffen. Er ergibt sich aus der folgenden spezielleren Fassung der Fragestellung: Was ist in der von uns geprüften Schülergruppe größer: die interindividuellen Differenzen der allgemeinen Leistungsfähigkeit oder die intraindividuellen Differenzen der Fachleistungen bei den einzelnen Schülern? Wir müssen also vergleichbare objektive Maße suchen:

1. für die intraindividuelle Variabilität der einzelnen Schüler in bezug auf ihre Leistungen in den verschiedenen Schulfächern,
2. für die interindividuelle Variabilität der Gruppe in bezug auf die Gesamtleistungen der einzelnen Prüflinge.

Wir wollen diese beiden Variationsmaße kurz bezeichnen als „Individualstreuung" und „Gruppenstreuung". Der beste Streuungsindex einer Leistungsreihe ist die Standardabweichung σ, d. h. die mittlere quadratische Abweichung der Varianten von ihrem Mittelwert: $\sigma = \pm\sqrt{\frac{S(x^2)}{n}}$.

1. Um die „Individualstreuung" (die intraindividuelle Variabilität) zu finden, mußten zunächst festgestellt werden: a) die Leistungen jedes Schülers in den 12 geprüften Leistungsbereichen, b) die „Gesamtleistung" jedes Schülers als Durchschnitt aus seinen 12 Spezialleistungen.

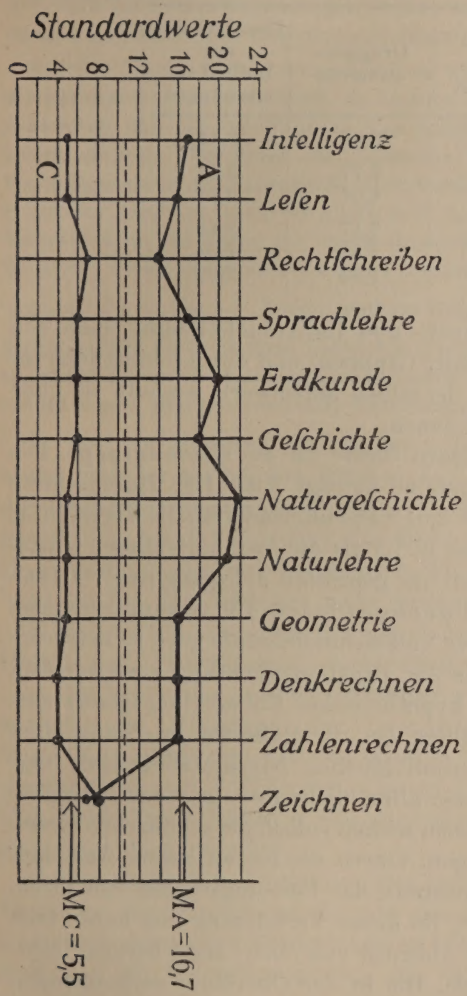
Bei der Berechnung der individuellen Gesamtleistungen konnten natürlich die 12 Einzelleistungen nicht ohne weiteres, nämlich nicht ohne Rücksicht auf die größtmögliche Punktzahl und ohne Rücksicht auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben summiert werden. Unter unseren Tests befinden sich einige mit einer optimalen Punktzahl von 20, daneben andere, bei denen die höchstmögliche Punktzahl 40 bzw. 60 bzw. 80 beträgt. Entsprechend variieren die tatsächlich erzielten Durchschnittsleistungen zwischen 7 und 34 Punkten. Um die verschiedenen Leistungsziffern miteinander vergleichen und so addieren zu können, daß alle Einzeldisziplinen mit demselben Gewicht zur Geltung kamen, mußten die Leistungswerte „gleichgerichtet" werden. Als Grundlage für dieses Umwandlungsverfahren benutzten wir die beiden repräsentativen Werte jeder Leistungsreihe, den Mittelwert M und die Standardabweichung σ. Wir gehen in jeder Testleistungsreihe vom Mittelwert M aus und drücken die einzelne Leistung durch ihre Abweichung vom Mittelwert aus und zwar in Einheiten der Standardabweichung. Um jedoch keine negativen „Standardwerte" und nur ganze Zahlen zu erhalten, benutzen wir folgende Skala:

8	$M - 0{,}75\,\sigma$	↑
9	$M - 0{,}50\,\sigma$	Jede Leistung, die zwischen den Grenzen M und $(M+0{,}25\,\sigma)$ liegt, erhält den Standardwert 11, jede Leistung zwischen den Grenzen $(M+0{,}25\,\sigma)$ und $(M+0{,}50\,\sigma)$ den Standardwert 12 usw. Analog — mit demselben konstanten Spielraum von $0{,}25\,\sigma$ — verläuft die Reihe vom Mittelwert nach unten.
10	$M - 0{,}25\,\sigma$	
11	M	
12	$M + 0{,}25\,\sigma$	
13	$M + 0{,}50\,\sigma$	
	$M + 0{,}75\,\sigma$	↓

Der aus den 12 Standardwerten jedes Schülers errechnete Mittelwert ist ein Ausdruck für die „Gesamtleistung" des betreffenden Prüflings. Die mittlere quadratische Abweichung der Fachleistungen von diesem individuellen Mittelwert

ist das gesuchte Maß der intraindividuellen Variabilität, die Individualstreuung des betreffenden Schülers.

Zwei Beispiele mögen die so erhaltenen individuellen Leistungsprofile veranschaulichen. Der Schüler A ist ein Sprachklassenschüler mit überdurchschnittlicher Gesamtleistung ($M_A = 16{,}7$),[1] C ein Förderklassenschüler mit geringer Gesamtleistung ($M_B = 5{,}5$). Der erstere ist zugleich ein Schüler mit starker Individualstreuung ($\sigma = 3{,}66$), also mit einem sehr differenzierten Leistungsrelief, mit großen Unterschieden zwischen den Einzelleistungen; der letztere ein Schüler mit geringer Individualstreuung ($\sigma = 1{,}08$), also mit einem gleichmäßigen, wenig differenzierten Leistungsgefüge.



2. Unsern zweiten Vergleichsgegenstand, die „Gruppenstreuung" finden wir, indem wir aus den 427 Gesamtleistungsziffern den Durchschnitt und die zugehörige Standardabweichung berechnen. Diese Streuung der Gesamtleistungsreihe ist das gesuchte Maß der interindividuellen Variabilität oder Heterogenität des geprüften Jahrgangs.

Bei der Berechnung der Gruppenstreuung mußte folgender Umstand berücksichtigt werden: Die lehrplanmäßigen Unterrichtsziele in den einzelnen Fächern sind in den Sprachklassen die gleichen wie in den Hauptklassen. Zu den gemeinsamen Fächern tritt jedoch für die Sprachklassenschüler ein starkes Plus in Gestalt der Fremdsprache (Französisch). Diesem Mehr an Leistung entspricht jedoch kein Mehr an Unterrichtszeit. Die vier Wochenstunden für Französisch werden vielmehr durch eine entsprechende Kürzung der Unterrichtszeit für Deutsch, Rechnen und die Sachfächer gewonnen. Würden wir das Leistungsplus „Französisch" bei der Ermittlung der Gesamtleistung nicht in Anrechnung bringen, so würde das eine schwere Benachteiligung der Sprachklassenschüler bedeuten, um so mehr als diesem Fache, das hinsichtlich der Schwierigkeit zweifellos an der Spitze aller Fächer steht, besonders viel Mühe und Zeit gewidmet werden muß. Bei der Berechnung der Gesamtleistung aus den 12 Spezialleistungen fällt auf Deutsch und Rechnen (mit je drei Einzeldisziplinen) je ein Viertel des Gesamtanteils. Der Gewichtsanteil, den wir der Fremdsprache zubilligen mußten, durfte nicht viel geringer sein. Wir entschlossen uns deshalb, den Gesamtleistungswert jedes

[1] Die Mittelwerte sowohl der standardisierten Fachleistungsreihen wie auch der Gesamtleistungsreihe betragen, wie aus der oben mitgeteilten Standardskala ohne weiteres hervorgeht, 10,5 (s. die gestrichelte Linie der Figur).

Sprachklassenschülers um ein Fünftel zu erhöhen.[1] Damit glauben wir nach Abwägung aller in Betracht kommenden Gesichtspunkte einen angemessenen, auf keinen Fall einen zu hohen Ausgleich bewirkt zu haben.

Tabelle 2.

	Gesamtleistungsmittelwert	Gruppenstreuung	Durchschnitt der Individualstreuungen
Gesamtgruppe	11,2	3,95	2,41
Knaben	11,7	3,77	2,44
Mädchen	10,6	4,04	2,37
Sprachklassenschüler	16,4	2,17	2,48
Hauptklassenschüler	10,2	2,55	2,39
Förderklassenschüler	6,7	1,93	2,35

In Tabelle 2 teilen wir neben der Gruppen- und Individualstreuung auch den zugehörigen Gesamtleistungsmittelwert mit. Gruppen- und durchschnittliche Individualstreuung beziehen sich stets auf denselben Mittelwert, weshalb sie ohne weiteres miteinander verglichen werden können.

1. Betrachten wir zunächst die gefundenen Werte für die Gesamtgruppe. Die Standardabweichung der Gesamtleistungsreihe beträgt 3,95. Der Durchschnitt aus den 427 Individualstreuungen beträgt 2,41.[2] Die interindividuelle Variabilität der Gruppe ist also wesentlich größer (um 64%) als die intraindividuelle Variabilität ihrer Glieder. Damit ist für den von uns geprüften Jahrgang der Primat der allgemeinen Leistungsfähigkeit nachgewiesen. Die Gradunterschiede der allgemeinen Schulfähigkeit sind auf der Volksschuloberstufe noch so beträchtlich, daß demgegenüber die Unterschiede der Begabungsrichtung zurücktreten.

Wir haben früher (a. a. O. S. 387) ein hypothetisches Entwicklungsgesetz aufgestellt, nach dem die geistige Entwicklung bis zur Pubertät im Sinne eines immer stärkeren Hervortretens der interindividuellen Niveauunterschiede verlaufe. Diese Entwicklungstendenz muß eine allmähliche Zunahme der Gruppenstreuung gleichaltriger Kinder bedingen. Dem wirken jedoch die schulischen Nivellierungs- und Selektionstendenzen entgegen. Durch die fortwährende Ausscheidung der Repetenten wird die Variationsbreite der Leistungsreihen von ihrem unteren Ende her immer wieder reduziert. Zu dieser Verkürzung von unten tritt am Ende der Grundschule ein gewaltiger Abbruch von oben: der Übergang zahlreicher Gutbegabter in die höhere Schule. Die in der Oberstufe verbleibenden Schüler wurden vielfach als eine ausgepowerte homogene Masse bezeichnet. Demgegenüber müssen wir feststellen, daß der (interindividuelle) Variabilitätskoeffizient[3] unseres Jahrgangs immerhin noch 35,3% beträgt, und daß immer noch

[1] Dieses summarische Verfahren unterstellt, daß die Leistungen in Französisch mit der Gesamtleistung hoch korrelieren. Die gefundenen Beziehungen zwischen den übrigen Einzelfächern und der Gesamtleistung, von denen weiter unten noch die Rede sein wird, rechtfertigen diese Annahme.

[2] Die geringste Individualstreuung beträgt 0,81, die größte 4,32. Unter den 427 Schülern befinden sich nur 7, bei denen die Individualstreuung größer ist als die Gruppenstreuung 3,95.

[3] Berechnet nach der Formel $v = \frac{\sigma \cdot 100}{M} = \frac{3{,}95 \cdot 100}{11{,}2}$.

ein starkes Übergewicht der Gruppenstreuung über die Individualstreuung besteht.[1] Die praktische Folgerung für das schulorganisatorische Differenzierungsproblem muß lauten: Eine Differenzierung der Schüler nach ihrer allgemeinen Leistungsfähigkeit vermag auf der Volksschuloberstufe den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen Begabungsstrukturen leichter gerecht zu werden als eine Differenzierung nach den Begabungsrichtungen.

Auf der Oberstufe der höheren Schule wird das Verhältnis zwischen Gruppen- und Individualstreuung wahrscheinlich ein anderes sein. Das oben angeführte Entwicklungsgesetz behauptet, daß mit der Pubertät eine zunehmende Herausmodellierung der Sonderfähigkeiten einsetze, derzufolge die allgemeine Niveauabstufung zugunsten der qualitativen Richtungsunterschiede allmählich zurücktrete. In demselben Sinne wirkt aber auch die schulische Selektion durch die alljährliche Ausschaltung der Repetenten. Sie bedingt einen fortwährenden Rückgang der interindividuellen Differenzen in der allgemeinen Leistungsfähigkeit. Dieses Zusammenwirken der entwicklungsbedingten intraindividuellen Differenzierung mit der schulischen Auslese muß zur Folge haben, daß der Quotient $\frac{\text{Gruppenstreuung}}{\text{Individualstreuung}}$ immer kleiner wird. Ob diese Entwicklung auf der Oberstufe der höheren Schule schließlich zu einem Übergewicht der intraindividuellen Differenzen über die interindividuellen führt, müßte durch eine entsprechende Untersuchung geklärt werden.

2. Bei den Mädchen ist die Inter-Variabilität größer, die Intra-Variabilität etwas geringer als bei den Knaben. Infolgedessen ist natürlich das Übergewicht der Gruppenstreuung über die Individualstreuung bei den Mädchen stärker (71% gegen 55% bei den Knaben). Die Unterschiede sind jedoch so gering, daß ihnen keine große Bedeutung beigemessen werden darf. Die Spezifität der Schulbegabung ist bei den Mädchen nicht geringer als bei den Knaben.[2]

3. Betrachten wir nunmehr unsere Streuungswerte getrennt für die Sprach-, Haupt- und Förderklassen, so erkennen wir:

a) Die Verteilung unserer Prüflinge auf die drei Klassenzüge bewirkte einen wesentlichen Rückgang der Gruppenheterogenität. Der Wirkungsgrad dieser Homogenisierung ist am größten bei den Förderklassen, wo die Gruppenstreuung nur noch 1,93 beträgt, also um 51% zurückgegangen ist. Bei den Sprachklassenschülern beträgt die Abnahme der Gruppenstreuung 45%, bei den Hauptklassenschülern nur 35%.

b) Was die Individualstreuung betrifft, so beobachten wir zwar eine leichte Abnahme der Variationsmaße von den Sprachklassenschülern über die Hauptklassenschüler zu den Förderklassenschülern, doch sind die Unterschiede so minimal[3], daß wir feststellen müssen: Die drei Schülerkategorien weisen hinsichtlich der fachlichen Differenziertheit des individuellen Leistungsgefüges keine deutlichen Unterschiede auf. Die Förderklassenschüler zeigen im Durchschnitt eine ebenso ungleichmäßige Entwicklung ihrer Schulfähigkeiten wie die Haupt- und

[1] Allerdings muß zugegeben werden, daß von unserem Jahrgang „nur" noch 20% zur höheren Schule übergetreten waren, während die Übertrittsquoten der vier vorausgegangenen Jahrgänge 23,5—26,2% betrugen. Inzwischen, d. h. bis Ostern 1933, ist die Übertrittsquote bis auf 14,5 zurückgegangen, so daß noch eine wesentliche Zunahme der Heterogenität der Schülerschaft der Oberstufe gegenüber den von uns gefundenen Verhältnissen angenommen werden muß.

[2] Hierzu H. Lämmermann, a. a. O. S. 387.

[3] Sie überragen die „mittleren Fehler" der betreffenden Werte nicht.

Sprachklassenschüler.[1] Zwischen der Höhe der Gesamtleistung und der Größe der Individualstreuung besteht zwar eine positive Korrelation, sie beträgt jedoch nur 0,12 (w. F. = 0,032).

c) Was schließlich das Verhältnis zwischen Gruppenstreuung und Individualstreuung anbelangt, so ist bei den Hauptklassenschülern trotz der erfolgten „Abgliederung der Randständigen" die interindividuelle Variabilität immer noch um eine Kleinigkeit größer als die Intra-Variabilität. In den Sprach- und Förderklassen dagegen ist als Folge der starken Homogenisierung nunmehr ein mäßiges Übergewicht der Individualstreuung über die Gruppenstreuung zu verzeichnen.

Die vorstehende variationsstatistische Behandlung unseres Problems soll noch kurz ergänzt werden durch eine korrelationsstatistische Betrachtung unserer Leistungsreihen. Die Tatsache, daß die Leistungen in den verschiedenen Schulfächern zum Teil durch einen gemeinsamen, zentralen Faktor, den wir als „allgemeine Schulfähigkeit" bezeichnen können, bedingt sind, kommt bekanntlich darin zum Ausdruck, daß zwischen den einzelnen Fachleistungen mehr oder weniger enge Beziehungen bestehen. Je höher diese Korrelationen sind, desto größer ist das Gewicht des allgemeinen Leistungsfaktors. Noch deutlicher und unmittelbarer müssen die Gewichtsverhältnisse zwischen dem allgemeinen und dem speziellen Faktor zum Ausdruck kommen, wenn wir die Korrelationen zwischen den Einzelfächern und der „Gesamtleistung" ermitteln; denn in der Gesamtleistung dürfen wir ja direkt einen Ausdruck, wenigstens einen ungefähren und natürlich nur relativen Ausdruck für die allgemeine schulische Leistungsfähigkeit erblicken.[2] Offenbar besteht aber auch ein funktionaler Zusammenhang zwischen den Korrelationen der Fächer zur Gesamtleistung einerseits und den bisher behandelten Variabilitätswerten andererseits: Je geringer die Individualstreuung und je höher die Gruppenstreuung, desto höher müssen nämlich jene Korrelationen sein.[3]

Tabelle 3.
Korrelation der Fächer zur Gesamtleistung.

Lesen	0,82	Naturgeschichte	0,83
Rechtschreiben	0,76	Naturlehre	0,82
Sprachlehre	0,78	Erdkunde	0,82
Zahlenrechnen	0,75	Geschichte	0,81
Denkrechnen	0,79	Zeichnen	0,59
Geometrie	0,82	Intelligenz	0,84

[1] Zu demselben Ergebnis war ich auf anderem Wege in meiner Untersuchung „Typologie und Ätiologie der Schulbegabung" (nicht veröffentlicht) gekommen. Auch die Ergebnisse von Termans großangelegter Begabungsuntersuchung stimmen mit unseren Feststellungen überein. (Terman, Genetic Studies of Genius, Vol. I. Stanford University Press 1926, S. 321ff.) Bei den Hilfsschülern soll nach Burt (a. a. O. S. 77) die Verteilung der Schulfähigkeiten ungleichmäßiger, die Bedeutung des „gemeinsamen Faktors" also geringer sein.

[2] In unserem Fall ist allerdings daran zu erinnern, daß die Reihe der Schulfächer, aus denen wir die Gesamtleistung berechnet haben, einige Lücken aufweist.

[3] Ob das Verhältnis zwischen dem Quotienten $\frac{\text{Gruppenstreuung}}{\text{Individualstreuung}}$ und der Korrelation Gesamtleistung/Einzelleistungen ein konstantes ist, daß es durch eine mathematische Formel ausgedrückt werden kann, vermag ich nicht zu entscheiden.

Wir sehen, daß sämtliche Fachleistungsreihen, mit Ausnahme der Zeichenleistungen, hoch mit der Gesamtleistungsreihe korrelieren. An der Spitze steht die sprachlich-logische Intelligenz mit 0,84,[1] dann kommen die vier Sachfächer mit einer Durchschnittskorrelation von 0,82, ferner Lesen und Geometrie ebenfalls mit 0,82, dann Denkrechnen und Sprachlehre, zuletzt die mehr formalen Fächer Rechtschreiben und Zahlenrechnen mit 0,76 und 0,75. In all diesen Fällen können wir wohl sagen, daß der Wirkungsanteil der allgemeinen Schulbegabung an der Spezialleistung ein hoher ist, ein höherer vermutlich als der Anteil des speziellen Begabungsfaktors. Dagegen dürften die Leistungen im Zeichnen mindestens ebenso stark durch den speziellen wie durch den allgemeinen Faktor bedingt sein.[2] Der Durchschnitt der 12 Korrelationen ist 0,79. Die Korrelation zwischen Gesamtleistung und Deutsch (= Lesen + Rechtschreiben + Sprachlehre) beträgt 0,90, die Korrelation zwischen Gesamtleistung und Rechnen (Zahlen- + Denkrechnen + Geometrie) = 0,89.[3]

Diese Korrelationswerte besagen, daß die Schüler mit guter Gesamtleistung meist auch gute Leistungen in Deutsch, Rechnen und in den Sachfächern aufweisen. Entsprechendes gilt für die Schüler mit geringer Gesamtleistung. Allerdings trifft dies nur im großen ganzen zu. Im einzelnen fehlt es nicht an Abweichungen.[4] Praktisch maßgebend können jedoch nur die großen und allgemeinen Zusammenhänge sein. Unsere Korrelationstafeln gewähren ins Einzelne gehende Einblicke in diese Verhältnisse. Da aber eine ausführliche Mitteilung dieser Tabellen hier nicht möglich ist, sei eine einfache, zusammengedrängte Veranschaulichung der Beziehungen zwischen Gesamtleistung und Einzelleistungen versucht. Wir bringen zunächst die Häufigkeitsverteilung der Gesamtleistungsreihe.

[1] Die Tatsache, daß gerade die Intelligenzkorrelation die höchste ist, bestätigt einerseits die früher (a. a. O. S. 384) gemachte Feststellung, daß die Intelligenz ein besonders wichtiger Faktor der allgemeinen Schulfähigkeit ist, und zeigt andererseits, daß die Intelligenztests besonders gute diagnostische Hilfsmittel zur Feststellung der allgemeinen Schulfähigkeit sind. Allerdings muß hinzugefügt werden, daß der diagnostische Symptomwert unserer Schulleistungstests nicht viel geringer ist. In einer Gruppe, die in bezug auf die allgemeine Schulfähigkeit stark gemischt ist, wird eben fast jeder Test die intelligenteren Schüler heraussieben (vgl. Burt S. 71).

[2] „Bei den sogenannten wissenschaftlichen Fächern spielt der gemeinsame Faktor eine größere, die spezielle Fähigkeit eine geringere Rolle als bei den technischen Fächern." (Lämmermann, a. a. O. S. 390).

[3] Von Interesse dürfte sein, daß unsere Ergebnisse eine ziemlich gute Übereinstimmung mit den auf anderem Wege gewonnenen Ergebnissen von Burt (England) und Terman (Amerika) zeigen. Burt fand, daß die Korrelation mit dem „hypothetischen Generalfaktor" bei den Sachfächern und beim Denkrechnen wesentlich höher liegt (zwischen 0,74 und 0,76) als beim Rechtschreiben (r = 0,52), Zahlenrechnen (0,45) und Zeichnen (0,43). Die letzteren drei Fächer stehen in seiner Korrelationsreihe ebenfalls am Schluß und zwar in derselben Reihenfolge wie bei uns (Burt a. a. O. S. 64). Auch bei Terman zeigen Zahlenrechnen und Rechtschreiben (Zeichnen wurde von Terman nicht geprüft) die geringste Verwandtschaft mit den übrigen Fächern (Terman, a. a. O. S. 326).

[4] Denn eine „eindimensionale Größe" ist die schulische Leistungsfähigkeit auf keinen Fall Dafür sind die intraindividuellen Differenzen der Fachleistungen doch zu groß und die Korrelationen zwischen den Fächern nicht hoch genug. Neben dem „hypothetischen Generalfaktor" müssen noch spezielle Leistungsfaktoren angenommen werden. Über die Natur des allgemeinen und der speziellen „Faktoren" weiß man noch sehr wenig.

Tabelle 4.

Gesamtleistung	Zahl der Fälle	
2— 3	3	C
4— 5	22	C
6— 7	62	C
8— 9	60	B
10—11	107	B
12—13	98	B
14—15	52	A
16—17	22	A
18—19	1	A
zus.	427	

Durch Fraktionierung dieser Reihe erhalten wir drei Leistungsgruppen A, B und C. Tabelle 5 zeigt, wie sich diese drei Gruppen der „guten", „mittleren" und „schwachen" Schüler auf die Leistungsgrade 1 bis 12 der verschiedenen Fächer verteilen. Betrachten wir beispielsweise das Sammelfach Deutsch, so sehen wir, daß die A-Schüler durchweg den höheren Leistungsgraden angehören, während die C-Schüler sich auf die niederen und mittleren Leistungsklassen verteilen; die B-Schüler stehen ungefähr in der Mitte. Zwischen A- und C-Schülern besteht keine „Überdeckung": Der A-Schüler mit den geringsten Deutschleistungen hat immer noch besser abgeschnitten als der C-Schüler mit den besten Leistungen. Dagegen kommen zwischen der A- und B-Gruppe einerseits und zwischen B- und C-Gruppe andererseits beträchtliche Überdeckungen vor. Beim Sammelfach Rechnen liegen die Verhältnisse ähnlich. Bei den übrigen Fächern ist der Grad der Überdeckung stärker, der Zusammenhang zwischen Fach- und Gesamtleistung also lockerer.[1] Hier finden wir auch Überdeckung zwischen A- und C-Gruppe. Am größten ist die Überdeckung beim Zeichnen, dem Fache, das am wenigsten mit der Gesamtleistung korreliert.

Tabelle 5.

Die Leistungen der guten, mittleren und schwachen Schüler in den einzelnen Fächern.

Leistung	Deutsch			Rechnen			Erdkunde			Geschichte			Naturgeschichte			Naturlehre			Zeichnen		
	A	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*	*A*	*B*	*C*
1	—	—	8	—	—	9	—	2	14	—	—	4	—	1	9	—	—	3	—	5	10
2	—	—	8	—	2	23	—	6	33	—	—	21	—	7	19	—	3	29	—	12	13
3	—	3	15	—	9	25	—	15	19	—	10	32	—	11	24	—	29	35	1	35	20
4	—	11	21	—	22	22	—	31	7	—	42	18	—	35	17	2	75	17	6	52	25
5	—	15	23	—	45	8	2	45	8	1	48	9	2	45	11	4	84	3	5	49	7
6	—	36	11	2	65	—	5	45	6	6	54	3	3	53	7	10	43	—	12	37	6
7	—	57	1	7	55	—	12	43	—	12	48	—	12	52	—	23	24	—	12	41	4
8	1	66	—	18	39	—	11	43	—	14	32	—	9	36	—	19	7	—	14	19	2
9	16	51	—	21	20	—	7	21	—	8	21	—	18	16	—	11	—	—	10	9	—
10	31	19	—	15	7	—	16	8	—	18	9	—	10	7	—	5	—	—	8	4	—
11	24	7	—	11	1	—	9	4	—	12	—	—	14	2	—	1	—	—	2	2	—
12	3	—	—	1	—	—	13	2	—	4	1	—	7	—	—	—	—	—	5	—	—

Aus Tabelle 5 ist ohne weiteres folgende Tatsache ersichtlich: Eine Klassifikation nach der Gesamtleistung ergibt eine wesentliche Homogenisierung auch in bezug auf die Leistungen in den einzelnen Fächern. Und zwar ist die Homogenität der Randgruppen A und C in der Regel größer als die Homogenität der B-Gruppe. Auf der anderen Seite ist die interindividuelle Variabilität der fachlichen Leistungsfähigkeit in allen drei Gruppen noch groß genug, um die für einen lebendigen Klassenunterricht notwendigen Spannungen bestehen zu lassen. Homogenität in bezug auf die allgemeine Schulfähigkeit bedeutet eben nicht eine ebenso weitgehende Homogenität in den Fächern. Außerdem ist die durch die Abgliederung der Sprach- und Förderklassenschüler (S- und F-Schüler) tat-

[1] Letzteres gilt auch für die Einzeldisziplinen von Deutsch und Rechnen.

sächlich bewirkte Homogenisierung geringer als die in Tabelle 5 veranschaulichte. Denn die tatsächliche Verteilung unserer Prüflinge auf die drei Klassenzüge der Mannheimer Volksschule stimmt mit der in Tabelle 4 vorgenommenen Fraktionierung der Gesamtleistungsreihe nicht ganz überein. Manche Schüler, die ihrer Gesamtleistung nach in eine Hauptklasse gehören würden, befinden sich in der Sprachklasse — und umgekehrt. Dasselbe gilt für die Grenzziehung zwischen Haupt (H)- und F-Klasse.

Über die durch unsere Mannheimer Dreigliederung bewirkte tatsächliche Abnahme der Gruppenheterogenität unterrichtet Tab. 6.

Tabelle 6.
Rückgang der Gruppenheterogenität infolge der Abgliederung der Sprach- und Förderklassenschüler.

	Gesamtgruppe	Sprachklassenschüler	Hauptklassenschüler	Förderklassenschüler
Gesamtleistung	100	55	65	49
Die 12 Einzelleistungen im Durchschnitt	100	75	88	75
Deutsch im Gesamten	100	45	81	74
Deutsch, Einzeldisziplinen im Durchschnitt	100	54	85	85
Rechnen im Gesamten	100	62	86	64
Rechnen, Einzeldisziplinen im Durchschnitt	100	75	89	72
Sachfächer im Durchschnitt	100	91	91	72
Zeichnen	100	99	93	74
Sprachlich-logische Intelligenz	100	58	83	69

Als Streuungsmaße dienen überall die Standardabweichungen unserer Leistungsreihen. Die Streuungen der drei Begabungsgruppen sind ausgedrückt in Prozenten der Streuung der Gesamtgruppe, die also stets = 100 gesetzt ist.

Am stärksten ist die Homogenisierung in der Gesamtleistungsreihe (ein statistischer Beweis dafür, daß die Dreigliederung tatsächlich nach der allgemeinen Schulfähigkeit durchgeführt wurde). Die Verminderung der Streuung beträgt hier (wie bereits früher festgestellt wurde) für die S-Schüler 45%, für die H-Schüler 35%, für die F-Schüler sogar 51%. In den Einzeldisziplinen dagegen kommt der Rückgang der Gruppenvariabilität wesentlich schwächer zur Auswirkung: Die durchschnittliche Abnahme der Streuung beträgt bei den S- und F-Schülern je 25%, in der H-Gruppe nur 12%. Zwischen den einzelnen Leistungsgebieten bestehen große Unterschiede. In den Deutschfächern kommt die Homogenisierung in erster Linie und zwar in starkem Grade den S-Klassen zugute, im Rechnen den S- und F-Klassen ungefähr in gleichem Maße, während in den Sachfächern und im Zeichnen nur die F-Klassen eine wesentliche Abnahme der Heterogenität gegenüber der Gesamtgruppe zeigen. Die S-Klassen zeigen also eine starke Homogenität im Deutschen, eine mittlere Homogenität im Rechnen, starke Heterogenität in den Sachfächern und im Zeichnen. Die F-Klassen zeigen demgegenüber fast in allen Fächern eine mittelmäßige Homogenität (dagegen starke Heterogenität im Rechtschreiben und Lesen). Und in den H-Klassen ist überall (ausgenommen die Gesamtleistung) nur eine geringe Abnahme der Variabilität zu erkennen. Was schließlich die sprachlich-logischen Intelligenzleistungen betrifft, so ist die Heterogenität in den S-Klassen am geringsten (58% der Gesamtstreuung), an zweiter Stelle stehen die F-Klassen (69%), am Schlusse wieder die H-Klassen (83%).

Die Tatsache, daß der Vorteil der Homogenisierung den H-Schülern in allen Fächern nur in geringem Maße zuteil wird, deutet auf einen Mangel unserer Klassifikation hin. Wo liegt dieser Mangel? Wir brauchten nur einen Blick auf die Verteilungstafel der Gesamtleistungsreihe zu werfen, um ihn unschwer zu entdecken. Wir sahen nämlich folgendes:

1. Die S-Schüler mit der geringsten Gesamtleistung reichen gerade bis zur Durchschnittsleistung der H-Schüler (= 10,2) heran. Kein S-Schüler hat eine geringere Gesamtleistung als 10,2.

2. Die H-Schüler mit der höchsten Gesamtleistung erreichen gerade noch die Durchschnittsleistung der S-Schüler (= 16,4).

3. Ebenso erreichen die F-Schüler mit der höchsten Gesamtleistung gerade noch die Durchschnittsleistung der H-Schüler.

4. Dagegen finden wir nicht weniger als 25 H-Schüler (von im ganzen 267), deren Gesamtleistung unter dem Durchschnitt der F-Schüler (= 6,7) liegt.

Es läßt sich also aufs deutlichste eine ganz bestimmte Verteilungs- und Überdeckungsregel erkennen (die jedoch von den untersten Gesamtleistungsgraden der H-Gruppe durchbrochen wird), die Regel nämlich, daß die Gesamtleistungsmittelwerte der drei Gruppen die empirischen Grenzmarken für die Variationsbreite der Nachbargruppe darstellen. Würde man dieser Regel volle Geltung verschaffen und jene 25 Schüler in die F-Gruppe überweisen, so würde der Zweck der Begabungsdifferenzierung, homogenere Klassen zu schaffen, auch für die H-Klassen besser als zur Zeit verwirklicht werden. Das Mannheimer Einschulungsverfahren krankt in seiner gegenwärtigen Handhabung an dem Mangel, daß die H-Klassen der Oberstufe 9—10% schwache Schüler enthalten, die in die Förderklasse gehören, da ihr Leistungsstand noch unter dem Durchschnittsniveau der F-Klassen liegt.

Überschneidungen zwischen den drei Begabungsgruppen sind unvermeidlich. Absolute und feste Grenzbestimmungen sind unmöglich, da die schwachen, mittleren und höheren Leistungsgrade auf allen Leistungsgebieten stets kontinuierlich ineinander übergehen. Aber einen gewissen Maximalbetrag darf die Überdeckung nicht überschreiten, wenn die Begabungsgruppierung nicht ihren Sinn verlieren soll. Die von uns gefundene Verteilung der Schulfähigkeiten legt folgende Fixierung dieser äußersten Grenzen nahe: In den Sprachklassen sollten keine Schüler sein, deren allgemeine Leistungsfähigkeit unter dem Durchschnittsniveau der H-Klassen liegt. In den Hauptklassen sollten keine Schüler sein, deren Gesamtleistung geringer ist als die Durchschnittsleistung der F-Schüler. Und in den Förderklassen dürften sich keine Schüler befinden, deren allgemeine Leistungsfähigkeit das Durchschnittsniveau der H-Klassen überragt.

* *

Die Aufgabe des Pädagogisch-psychologischen Instituts der Kreisfachschaft Volksschule Leipzig.

Von Heinz Burkhardt.

Die Aufgabe des Pädagog.-psychologischen Instituts der Kreisfachschaft Volksschule Leipzig wird in doppelter Hinsicht eine zwiefache sein:

1. Inhaltlich soll sich die Arbeit des Instituts hinwenden
zur Psychologie des deutschen Kindes, insbesondere des deutschen Schulkindes aller Schulgattungen,
und zur Psychologie des Unterrichts und der Erziehung in der nationalsozialistischen deutschen Schule.

2. Erwächst dem Institut die formale Aufgabe,
exakte, schlüssige und bündige psychologische, pädagogisch-psychologische und pädagogische Forschungsarbeit zu leisten, zu unterstützen und anzuregen,
und außerdem die Lehrerschaft aller Schularten mit den eigenen Forschungen, mit Grundlehren und pädagogisch ergiebigen Einzelergebnissen der neuen deutschen Psychologie und Kinderforschung vertraut zu machen.

Schon frühzeitig führten grundsätzliche Besinnungen die deutschen Lehrer zur Einsicht in die Notwendigkeit einer engen, wechselseitig fruchtbaren Verbindung von Psychologie und Pädagogik. In der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts rief Friedrich Eduard Beneke, der Zeitgenosse Herbarts: „Das Schicksal der Pädagogik ist der Hauptsache nach von der Psychologie abhängig."

Voller Erwartung und Vertrauen wandte sich die Lehrerschaft ein Jahrhundert lang immer wieder den Psychologen zu, die diese Forderung zu verwirklichen unternahmen. Nur so ist das sonst schwer verständlich wiederholte, kritiklose Hereinfallen des deutschen Schulmeisters auf psychologische und angeblich psychologisch begründete pädagogische Charlatanerien, zum Teil jüdischer Herkunft, zu begreifen. Ich erinnere nur an den verhängnisvollen Einfluß dritt- und viertrangiger Psycho-Analytiker auf weite Kreise der Erzieherschaft und an die Montessorihausse vor wenigen Jahren.

Aber auch ernsthaft um wissenschaftliche psychologisch-pädagogische Erkenntnis bemühte Forscher wie Ernst Meumann mußten bei allen Anregungen und Förderungen, die sie im einzelnen durchaus zu geben vermochten, die hohen Erwartungen der Lehrer im ganzen bitter enttäuschen. Diese Vertreter einer experimentellen Pädagogik taten den Schritt von der zweckfreien Forschung zur schulpraktischen Anwendung zu früh. Isoliert gewonnene, nicht allseitig gesicherte Einzelergebnisse einer erst im Entstehen begriffenen Kindespsychologie übertrug man voreilig in die lebendige Wirklichkeit der Schulstube. Mißerfolge häuften sich. Die Mehrzahl der deutschen Lehrer, das muß gerade an dieser Stelle gesagt werden, wandte

sich ernüchtert von der Psychologie als pädagogischer Hilfswissenschaft ab und hat zum Teil bis heute noch nicht zurückgefunden.

Ihre Rückkehr wurde noch dadurch erschwert, daß nun auch die weiterhin psychologisch arbeitenden Lehrer durch Jahre hindurch zu einem beträchtlichen Teile sich nicht mehr an die Kernfragen psychologischer Pädagogik heranwagten, und die Arbeit einzelner Forscher wie psychologisch-pädagogischer Arbeitsgruppen in Peripheres abglitt. Das kann man ganz wörtlich verstehen:

Die zeitlichen Ränder der Schularbeit: Schulaufnahme und Schulabgang mit den dazugehörigen Prüfungen absorbierten einen Großteil der pädagogisch-psychologischen Arbeit. Da diese Testverfahren zumeist wegen des Zukurzkommens der genetischen Betrachtungsweise, wegen der geringen Berücksichtigung der neuesten Einsichten in die Eigenart des kindlichen Erlebens und wegen der nicht genügenden Rücksichtnahme auf soziologische und rassisch-typologische Bedingtheiten der kindlichen Leistung und des kindlichen Verhaltens auch der ihnen gestellten Teilaufgabe nicht völlig gerecht zu werden vermochten, trugen sie nur Geringes dazu bei, das Ansehen der Psychologie bei den Pädagogen zu heben. Eine Aufgabe der Institutsarbeit wird es sein müssen, die uns überkommenen, mit viel Fleiß und Sorgfalt bearbeiteten Prüfverfahren unter diesen Gesichtspunkten zu überprüfen und zu ergänzen.

Die pädagogische Psychologie hatte sich selbst eingeengt auf eine pädagogische Psychotechnik des durchschnittlichen und, in einer gewissen Überbetonung, des positiv und vor allem negativ abartigen Kindes. Dazu kam noch, daß immer wieder psychologische und parteipolitische Moden: Psychoanalyse, Individualpsychologie, die Kleinschreibkampagne und so fort in ihr Fuß fassen und entfremdend wirken konnten.

Und doch haben die Lehrer, die auch heute noch einer Einwirkung der Psychologie auf die Pädagogik ablehnend gegenüberstehen, nicht recht. Die gegenwärtige genetische Ganzheitspsychologie hat allseitig gesicherte Ergebnisse aufzuweisen, die geeignet sind, die erzieherische und didaktische Arbeit aller Schulgattungen auf weite Strecken hin zu befruchten und zum Teil sogar umzugestalten. Die Psychologie des Kindes ist eine nicht mehr entbehrliche Voraussetzung und Ergänzung jeder theoretischen Gründung und Deutung pädagogischer Arbeit geworden. Es wird als Vornehmstes unserm Institute aufgegeben sein, mit dafür zu sorgen, daß diese Erkenntnis wieder Allgemeingut der Lehrerschaft wird.

Um nicht wieder in den Fehler einer zu losen Fühlung mit der Arbeit der Stätten reiner, exakt-psychologischer Forschung und den Fehler der verfrühten Anwendung noch nicht ausgereifter Befunde und Ergebnisse zu verfallen, gilt es, unser Verhältnis zur Hochschul-Psychologie und zu ihren Instituten klar zu umreißen.

Die reinwissenschaftliche Psychologie insbesondere des schulpflichtigen

deutschen Kindes, wie sie die zweckfreie psychologische Forschung erschließt, wird den Grund bilden für den uns mit übertragenen Bau einer pädagogischen Psychologie als angewandter Psychologie. Wenn das Institut nicht der Gefahr des Dilettantismus verfallen will, kann und darf es nicht autark sein wollen. Das schließt nicht aus, daß unser Pädagogisch-psychologisches Institut selbst Forschungsarbeit zur genetischen Psychologie leistet in Arbeitsverbundenheit mit dem hiesigen Hochschul- und staatlichen Forschungsinstitut für Psychologie, die uns dessen Leiter Prof. Felix Krueger verständnisvoll und bereitwillig zugesagt hat, daß es selbst Untersuchungen nicht angewandt-psychologischen Charakters durchführt, welche die vorliegenden Ergebnisse anderer Stellen ergänzen.

Das wird besonders nötig sein, wenn es gilt, frühere Untersuchungen, die sich auf das Kind als abstraktes, künstlich isoliertes, mathematisch erfaßbares Einzelwesen bezogen, zu korrigieren durch solche, die sich um die Erkenntnis des deutschen Kindes in seiner Verwurzeltheit, Eingegliedertheit und typischen Eigengesetzlichkeit bemühen. Diese Erkenntnis ist die Voraussetzung für das Errichten einer praktisch wirksamen pädagogischen Psychologie. Pädagogisch verwertbare Einsichten in die kindliche Seele sind nur zu gewinnen aus planvoller, kritischer Erforschung des Kindes in seiner biologischen und menschlichen Ge- und Verbundenheit.

Bindungen des Kindes, die für seine psychische Entwicklung, für sein Verhalten und seine Leistung wichtig sind, finden wir an und in Rasse:

Rasse ist ein leiblich-seelisches Ganzes. Sie ist nach beiden Seiten hin und von beiden Seiten her züchtbar bzw. erziehbar. Aufgabe einer genetischen und pädagogischen Rassenpsychologie wird es sein: die seelisch-geistigen Kennzeichen der Rasse, insbesondere der deutschen, die ontogenetische Entwicklung dieser Eigentümlichkeiten, ihre Verknüpftheit mit körperlichen Merkmalen und die Möglichkeiten der Beeinflussung der Rassigkeit von der seelisch-geistigen Seite her zu erforschen und damit eine wesentliche Voraussetzung für die Praxis der Rassenerziehung, Rassenpflege, Rassenreinigung und Rassenverbesserung zu liefern.

Weiter ist das wirkliche Kind hineingegliedert in Gemeinschaft, in Gemeinschaften höherer oder niederer Selbständigkeit, größerer oder geringerer Eigengliederung. Es ist Glied der deutschen Familie, von Altersverbänden wie Spielgruppe, Kindergarten- oder Schulgemeinschaft und Jugendbund, es steht als Stadt-, Land- oder Siedlerkind in einem eigenwirksamen Lebenskreis, es ist auf Gedeih und Verderb verflochten in die Not- und Schicksalsgemeinschaft des deutschen Volkes.

Und schließlich ist das Kind unlösbar gebannt in seine eigene typische Entwicklungsgesetzlichkeit. Noch immer harren eine Fülle von Fragen zur Entwicklung der kindlichen Religiosität, des kindlichen Tuns, der Kindersprache, des kindlichen Denkens und viele andere mehr liebe- und verständnisvoller, solider Bearbeitung.

Von sicher gestützten Ergebnissen pädagogischer Forschung aus wird es dann möglich sein, zu speziellen, schul- und erziehungspraktisch fruchtbaren pädagogisch-psychologischen Fragestellungen und Ergebnissen vorzustoßen.

In einer Zeit, die sich instinktiv und bewußt abkehrt von Verstandeseinseitigkeit und auflösender Nurgeistigkeit, in der die vorwiegend gefühlshaften tiefen Regungen des gläubigen Vertrauens zu Gottheit und zu gottgesandtem Führer, der einsatzbereiten Vaterlandsliebe, der bedingungslosen Treue, der selbstlosen menschlichen Liebe in Ehe und Familie wieder Gültigkeit haben, als wertvolle, der erziehenden Pflege würdige Züge am heranwachsenden Menschen geschätzt werden, kann die neue allgemeine und genetische Gefühlspsychologie dem Lehrer und Erzieher wichtiger Weiser werden für seine gesamte Tätigkeit wie für die methodische Gestaltung einzelner Fächer als des Religions-, des Geschichts-, des Deutschunterrichts.

Unser oberster Führer fordert von allen Schulgattungen eine Kürzung des unerträglich angeschwollenen Ballastes an unwirksamem Bildungsstoff. Diese Minderung an Umfang soll keine Verarmung der Bildung zur Folge haben, sondern zur Verinnerlichung führen, indem mit Hilfe psychologischer Methode die Tiefenwirkung, Dauerhaftigkeit und Fruchtbarkeit der einzelnen Bildungsgehalte erforscht und daraufhin die Auswahl getroffen wird.

Für den Religionslehrer ist eine intensive Einarbeit in die psychischen Bedingungen der religiösen Unterweisung und Führung nötig, wenn nicht, wie wir es in vergangenen Jahrzehnten schon einmal erlebten, der Religionsunterricht mehr einreißen als aufbauen soll. Die Eigenart des kindlichen religiösen Erlebens, die Besonderheiten primitiv-religiöser Verhaltensweisen müssen jedem nationalsozialistischen, dem Ganzen von Volk und Staat für den einzelnen ihm anvertrauten Schüler verantwortlichen Lehrer innig bekannt sein.

Auch in der nationalsozialistischen Schule behalten Selbsttätigkeit, Selbsterarbeitung, Selbstbildung ihre hohe Bedeutung für die Entwicklung zur gemeinschaftsgebundenen, charakterstarken Persönlichkeit. Sie dienen aber nicht mehr dazu, subjektivistisch Erkenntnisse zum persönlichen Nutzen des einzelnen zu erraffen oder psychologistisch ins Leere wirkende Kräfte zu entwickeln, sondern sie dienen der tätigen Auseinandersetzung mit einer ganz bestimmten gegebenen Lage im Hinblick auf überpersönliche zum Ganzen führende Aufgaben. Eine sinnvolle Anwendung der Ergebnisse moderner Arbeitspsychologie wird vor Rückfällen in alte Irrtümer bewahren.

Diese Beispiele sollen nur an einzelnen herausgegriffenen Fällen die reichen Möglichkeiten fruchtbarer Wirkung psychologischer Forschung unmittelbar in die praktische Schularbeit hinein beweisen.

Bei der Lösung dieser Aufgaben will das Pädagogisch-psychologische Institut nach der anderen Seite hin in enge arbeitsgemeinschaftliche Verbundenheit mit dem Staatlichen Forschungsinstitut für Pädagogik, dem Pädagogischen Institut Leipzig treten, dessen Leiter Prof. Hans Volkelt ebenfalls unsere Bitte darum gern und hilfebereit erfüllt hat. Ich danke hiermit beiden Instituten, dem psychologischen und dem pädagogischen, und ihren Führern im Namen des Pädagogisch-psychologischen Instituts für ihre Zusagen, mit uns beim Ringen um die geistige Grundlegung der nationalsozialistischen deutschen Schule in einer Front zu stehen. Als Gegengabe stellt das Pädagogisch-psychologische Institut den beiden befreundeten Instituten, ihren Mitarbeitern und Studierenden Arbeitsplätze, technisches Rüstzeug, seine reiche Bücherei, Versuchshelfer und Versuchspersonen wie Versuchsgelegenheiten zur Verfügung. Es wird außerdem eine Mittelstelle sein, die aus der Praxis erstehende psychologische und pädagogische Fragen als Arbeitsanregungen an die Forschungsinstitute leitet.

Es wird Ihnen verständlich erscheinen, wenn wir mit unserer Bitte um Arbeitsvereinigung zuerst an die betreffenden Institute Leipzigs herangetreten sind. Darüber hinaus bitten wir jedoch auch alle anderen psychologisch und gar pädagogisch-psychologisch Forschenden um Zusammenarbeit. Wir werden uns über jede Möglichkeit freuen, mit gleichstrebenden Stätten und Personen in Gedanken- und Arbeitsaustausch treten zu können.

Neben den umrissenen planmäßigen Aufgaben erwachsen dem Institut noch Sonderaufgaben.

Der große Andrang von Anwärtern für die Lehrerberufe bei in Anbetracht des beängstigenden Rückganges der Kinderzahl nur geringem Bedarf verlangt gebieterisch die Erarbeitung brauchbarer Ausleseverfahren auf charakterologischer und typologischer Grundlage. Vorhergehen muß eine psychologische Erforschung des heutigen Erzieherideals, jener schöpferischen Vereinigung von Lehrer und Offizier (Schemm).

Das Psychologische Institut hat seit langem schon der Kriminalpolizei und den Gerichten Kriminalhelfer und Sachverständige gestellt. Die wiedergefundene Rechtbewertung von Sitte und Recht, Verantwortlichkeit und Ehrliebe fordert eine Revision der Psychologie des straffälligen Kindes und des jugendlichen Zeugen.

Die Sondererzieher haben für ihre schwere Berufsaufgabe, mindersinnige und abartige Kinder zu erziehen, ein besonders festes Verhältnis zur Psychologie nötig. Wer mit Anormalen umzugehen hat, muß vorerst das gesunde Seelenleben besonders genau kennen. Darüber hinaus wird er dauernd an der psychologischen Ergründung der ihm Anvertrauten arbeiten müssen. Dazu stellt das Institut gern seine Einrichtungen und seine Hilfe zur Verfügung. Dabei sei auf die alte Erfahrung verwiesen, daß das Studium der Abnormität schon häufig wertvolle Einsichten in normale Gegebenheiten veranlaßt hat.

Neben der soeben skizzierten weitgespannten Forschungsaufgabe erwächst dem Institut eine genau so wichtige Lehraufgabe.

Die gegenwärtige Psychologie erweist sich mehr und mehr als geeignet, unentbehrliche Grundlagen für den Unterricht in allen Fächern und Schulgattungen, ja für alle planvolle Erziehungsarbeit überhaupt zu liefern. Die Aufgabe des Instituts wird es sein, aus der Fülle der weitverzweigten und verstreuten eigenen wie fremden Forschungen das in erster Linie schulpraktisch Anwendbare herauszusuchen und den Lehrern zugänglich zu machen. Durch allgemein-psychologische Schulung und spezielle Beratung will es den Lehrern dann dabei helfen, diese Ergebnisse der wissenschaftlichen Psychologie praktisch auszuwerten, Ergebnisse, die berufen sind, Methodik, Stoffauswahl und Schülerführung tiefgreifend zu beeinflussen.

Wird auf diesem Wege nach und nach ein größerer Teil der Lehrerschaft herangeführt worden sein an die neueste Psychologie, fähig gemacht worden sein zu stichfester psychologischer Forschungsarbeit, dann steht eine fruchtbare Rückwirkung von der Schule auf die wissenschaftliche Psychologie zu erwarten. Pädagogen werden die ihnen zugänglich gemachten Ergebnisse der Forschung nicht nur anwenden, sondern werden auch in der Lage sein, sie anhand der ihnen zur Verfügung stehenden, einzigartig reichen Beobachtungsmöglichkeiten nachzuprüfen und zu ergänzen. Sie werden die Fülle der Probleme und Aufgaben psychologischer Art, die in Schule und Erziehung noch der Lösung harren, sehen lernen, der wissenschaftlichen Psychologie erschließen oder selbst unter Beratung und Unterstützung des Pädagogisch-psychologischen Instituts zu lösen versuchen.

Mit besonderem Fleiße wird sich das Institut der Junglehrerfortbildung annehmen. In Gemeinschaft mit den Stätten der Lehrerbildung soll dem Neuling im Schulamte Hilfe geleistet werden bei der ihm oft schwierigen Übertragung der im Studium erworbenen wissenschaftlichen Bildung auf die Bedürfnisse der praktischen Berufsarbeit. Schulungskurse werden ferner dafür sorgen, daß dem Junglehrer der Kontakt mit der lebendigen, nie stille stehenden Wissenschaft, den er auf der Hochschule gewonnen, für die Dauer erhalten bleibt.

Es steht noch aus, einen Blick zu werfen auf die äußeren Formen, in denen die gezeigten Aufgaben gelöst werden sollen.

Die Forschungsarbeit unsereres Institutes, welche die psychologische Forschung der Hochschule nach der praktisch-pädagogischen Seite weiterführen und ergänzen soll, die mithelfen soll an der psychologischen Grundlegung der pädagogischen Forschung innerhalb der Lehrerschaft und am Pädagogischen Institut, die den deutschen Lehrern bei der planvollen Durchführung der nationalsozialistischen Erziehungsreform helfen soll, diese Forschungsarbeit wird folgende Veranstaltungen umfassen:

1. Einzelforschungen von psychologisch interessierten Lehrpersonen aller Schulen, denen das Institut jede ihm mögliche sachliche und geistige Hilfe zukommen lassen wird.

2. Kolloquien in Kreisen von psychologischen und pädagogischen Fachleuten, die der Mitteilung, Kritik und Förderung der Ergebnisse von Einzelforschungen dienen.

3. Forschungsgemeinschaften von Fachmännern, die sich arbeitsteilend und arbeitsvereinend gemeinsam der Lösung umfangreicherer Probleme widmen. Bereits eingeleitet ist der Zusammentritt folgender Forschungsgemeinschaften:

Zur Psychologie des Erziehers und zur Lehrerstudentenauslese.

Zur Psychologie der Erstschrift.

Zur Psychologie der kindlichen Religiosität und des Religionsunterrichts.

Zur forensischen Psychologie des Kindes.

Ferner sind für die nächste Zeit in Aussicht genommen Forschungsgemeinschaften:

Zur genetischen und pädagogischen Rassenpsychologie.

Zur Schülerauslese.

Zur Psychologie der Sprachentwicklung.

Zur Psychologie der Handarbeit und des ganzkörperlichen Tuns.

Die Lehrarbeit wird bestehen aus:

1. Schulungskursen (darunter Ferienkursen und Wochenendkursen) für Lehrer aller Schulen, für Lehrer einzelner Schulgattungen und für Junglehrer.

2. Vortragsabenden über allgemein bedeutsame Einzelfragen.

3. Arbeitsgemeinschaften zur Ausbildung für die pädagogisch-psychologische Forschungsarbeit.

4. Offenen Einzelsprechstunden.

5. Dem Büchereileihdienst mit fachmännischer Beratung.

Das Pädagogisch-psychologische Institut ist Eigentum der Fachschaft Volksschule und wird von ihr unterhalten. Es steht jedem Mitgliede dieser Fachschaft kostenlos zu Beratung, Mitarbeit und Teilnahme an sämtlichen Veranstaltungen zur Verfügung. Zur Benutzung der Bücherei muß eine Leihkarte, die für das Jahr RM. 1.— kostet, entnommen werden.

Mitglieder der Fachschaft Volksschule und Studenten, die in ein engeres persönliches Arbeitsverhältnis zum Institut treten oder die Arbeit des Instituts nachdrücklich unterstützen wollen, können überdies gegen einen jährlichen Beitrag von RM. 2.— Förderer des Instituts werden. Sie genießen außer dem Recht auf Büchereibenutzung noch andere wertvolle Vergünstigungen, die demnächst in der Presse und in einem Rundschreiben mitgeteilt werden.

Wollen Mitglieder anderer Fachschaften in und außer Leipzig an der Arbeit des Instituts teilnehmen, was von uns sehr herzlich begrüßt

werden wird, so treten sie gegen einen jährlichen Beitrag von RM. 3.— als Förderer dem Institut bei und genießen dann alle Fördererrechte. Hoffentlich können wir zahlreiche solche Mitglieder bei uns sehen.

Wie es das im Vorhergehenden dargestellte Arbeitsprogramm des Instituts erkennen läßt, will die Fachschaft Volksschule ihr Institut gemäß den Zielen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes in den Dienst der deutschen Lehrerschaft und der deutschen Schule aller Gattungen stellen. Das Institut will eine Brücke der Forschung und der Lehrer schlagen zwischen allen deutschen Bildungsstätten vom Kindergarten bis zur Hochschule und auf diese Weise zu seinem Teile mitarbeiten an der wissenschaftlichen Gründung und dem praktischen Aufbau der nationalsozialistischen deutschen Einheitsschule.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Neueröffnung des Pädagogisch-psychologischen Institutes Leipzig.

Die Kreisfachschaft Volksschule Leipzig veranstaltete am 19. 10. 1933 im Rahmen des 13. Psychologenkongresses eine schlichte Eröffnungsfeier ihres Pädagogisch-psychologischen Institutes. Kreisfachschaftsleiter Melzer begrüßte die zahlreich erschienenen Gäste und übergab das Institut unter dem Hinweis auf die hohen Ziele, die ihm im Dritten Reiche erwachsen, seinem neuen wissenschaftlichen Leiter Dr. phil. Heinz Burkhardt, der im Anschluß daran ausführlich die grundlegenden Leitgedanken und Ziele der künftigen Arbeit entwickelte. Darauf brachten eine große Anzahl der erschienenen Vertreter von Behörden und anderen Körperschaften ihre Glückwünsche und ihre Bereitwilligkeit zur Unterstützung und zur Mitarbeit zum Ausdruck. Es sprachen Gaureferent im NSLB. Lenzner, Dresden, für den Gauobmann Göpfert und die Gaufachschaft Volksschule Sachsen, Schulrat Bennewitz für das Ministerium für Volksbildung, den Rat und das Schulamt der Stadt Leipzig, Kreisobmann Studienrat Dr. Wagner für den Kreis Leipzig des NSLB., Dr. Huth, München, für das Pädagogisch-psychologische Institut München, Prof. Dr. Hans Volkelt für die Deutsche Gesellschaft für Psychologie, für das Psychologische Institut der Universität Leipzig im Auftrage von Prof. Dr. Krueger und für das Pädagogische Institut, Kreisfachschaftsleiter Oberstudiendirektor Trautschold für die Fachschaft Höhere Schule Leipzig, der Vorsitzende der erziehungswissenschaftlichen Fachschaft und Leiter der pädagogischen Fachgruppe im NSDStB., cand. philos. Unterstab für die Leipziger Lehrerstudentenschaft, Reichsreferent R. Zeiser für die Reichsführung NSLB., Prof. Dr. Böhm für das Seminar für praktische Pädagogik der Universität Leipzig und Bezirksfachschaftsleiter Siegert für die Bezirksfachschaften der benachbarten ländlichen Bezirke. Eine ganze Reihe anderer Behörden und Organisationen hatte Vertreter entsandt. Zum Schluß brachte Kreisfachschaftsleiter Melzer ein dreifaches Sieg Heil auf den obersten Führer aus.

Damit ist an Stelle des aufgelösten Institutes für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins eine neue Forschungs- und Lehrstätte zur Psychologie des deutschen Kindes und der deutschen Erziehung getreten, die alle am deutschen Erziehungswerk Beteiligten zur Mitarbeit aufruft.

Auskunft erteilt die Geschäftsstelle des Pädagogisch-psychologischen Institutes, Leipzig C 1, Kramerstr. 4.

Leipzig. Otte.

* *

Angewandte Psychologie im Dritten Reich.

Unter dem Titel „Psychologie als Lehrfach und Forschungsgebiet auf der Technischen Hochschule“[1] veröffentlicht Fritz Giese einen Zehnjahresbericht über das von ihm an der Technischen Hochschule in Stuttgart vertretene Fach der Psychologie. Er schließt ihn ab mit einer kurzen Vorlegung der Leitlinie, nach denen sich in der beginnenden Epoche des Dritten Reiches die Angewandte Psychologie auf einer Technischen Hochschule gestalten sollte. U. a. wird dabei ausgeführt:

Die von uns vertretene Zweiteilung des psychologischen Aspektes in eine kultur- und eine eher naturwissenschaftliche Anwendung wird sich künftig an einer Technischen Hochschule binden mit der Doppelrichtung des technischen Hochschulgedankens: einerseits für alle einen allgemeinbildenden Boden zu finden, der sich den anderen allgemeinbildenden Faktoren (gleich dem des Wehrsportes, des Arbeitsdienstes), anfügt und zum Wissenschaftsdienst wird; andererseits aber für den Höhersemestrigen einen Ansatzpunkt zu suchen, bei dem er als fortgeschrittener Fachmann die besondere Übertragung psychologischer Anwendung zum Gemeinwohl unternehmen soll und muß.

Kulturpsychologisch unterbaut sich daher im Dritten Reich die Idee einer Volkskunde, einer Rasselehre, einer arteigenen Erfassung des Deutschen Geistes und vor allem die Politische Psychologie. Alles dies betrifft die „Allgemeinbildung“ des Hochschulstudenten. Hierher rechnet folgerichtig, was an erstem Material unserem Kreise zum Thema Persönlichkeits- und Charakterforschung, Stammeskunde, Berufskunde bereits entsprang. Aber diese Linie bedingt weitgehenden Ausbau! Ziel ist Verstehen der Zusammenhänge, Beziehung zu anderen volkskundlichen Ausdrucksgebungen (etwa auf dem Gebiete der Geschichte, der Kunst, der Literatur) und Vermitteln eines spezifisch psychologischen Erfahrungsgutes, das die deutsche Kultur kennzeichnend ausdrücken hilft. —

Auf der anderen Ebene, der Zone der praktisch-angewandten Leistung des technischen Fachmannes höherer Semester, findet ihrerseits die Angewandte Psychologie reale Auswirkung und Ansatzfähigkeit in der Mannigfaltigkeit der im nationalen Aufbruch entstandenen Fragen, deren nicht geringes Endziel auch die wirtschaftliche Befreiung des Menschen ist. Konkret gesprochen erwachsen daher ungezählte Ansatzpunkte für die Angewandte Psychologie einer Technischen Hochschule bei allen Gestaltungsaufgaben, die etwa die Arbeitsdienstpflicht oder die Siedelung mit sich führen. Dazu kommen aber auch ausgesprochene Ingenieurprobleme, von denen, als unsere Wissenschaft berührende, die vor-

[1] Halle a. Saale 1933. Kommissionsverlag Carl Marhold.

nehmsten: Wiederentdeckung der Handarbeit, Rückschaltung der ausgewachsenen Betriebe auf lebenstüchtige Ausmaßgebungen und Zuordnungen des Faktors „Mensch" im Reiche der „gebändigten Technik" sein müssen. Wenn 1933 Ostpreußen nach württembergischen Vorbild neuer Gestaltung entgegengeführt werden sollte, so wirkt dies als ein Modell, das unsere Ziele sinngemäß unterstreicht. So wird Angewandte Psychologie Lebensnotwendigkeit! Mit Fontane zu sprechen, ist sie hier „ein weites Feld". Hoffen wir, daß sich Pioniere finden, die dieses Feld erobern helfen! —

* *

Bemerkung zu Lietzmanns Mitteilung „Über den prognostischen Wert von Test und Zensur".

Die Mitteilung Lietzmanns in Heft 7/8 dieser Zeitschrift läßt ein paar Worte der Kritik angebracht erscheinen; denn obwohl er sie „mit allem Vorbehalt aufgenommen" sehen möchte, so ist doch damit zu rechnen, daß man diesen Vorbehalt nicht beachtet und zu einer meines Erachtens unhaltbaren Einschätzung von Test und Zensur gelangt.

1. Versuche mit den alten Binet-Simon Tests[1] haben heute kaum noch irgendwelches Interesse, weil ihre Unzulänglichkeit allzu offenkundig geworden ist. Allenfalls sind sie noch bei jüngeren Hilfsschulkindern möglich, aber nicht bei 10- bis 12jährigen durchschnittlich und überdurchschnittlich begabten Schülern einer höheren Lehranstalt. Denn infolge des Fehlens von geeigneten Tests jenseits der Altersstufe 12 Jahre ist die Feststellung eines Intelligenzalters über 10 Jahre höchst unsicher. Die vier von L. verwendeten Zusatztests sind ziemlich wertlos.

2. Die Prüfung wurde „im Anschluß an ein Kolleg über praktische Pädagogik" vorgenommen. Es liegt nun die Vermutung sehr nahe, daß sich die beteiligten Prüfer vorher nicht gründlich genug in die Methode eingearbeitet haben; denn dazu wäre eine mehrwöchige Vorbereitung nötig gewesen. Aus der von L. zitierten Schrift ersieht man, daß diese Vermutung berechtigt ist. Zu den Versuchen wurde eine große Anzahl von Versuchsleitern herangezogen, und jedem von ihnen wurden „ganz bestimmte Tests zugeteilt". Ein solches Verfahren, bei dem keiner der Prüfer das ganze Testsystem vollkommen beherrscht, ist natürlich unzulässig.

3. L. nennt folgende Korrelationen zwischen Test und Schullaufbahn: 1. — 0.12, 2. — 0.2, 3. — 0.03. Die wahrscheinlichen Fehler dieser drei Koeffizienten (14, 4 (!), 10 Vp.) betragen 1. 0.19, 2. 0.34, 3. 0.22, Sie sind also sämtlich größer als die Koeffizienten selbst! L. nennt eine der von ihm berechneten Korrelationen „ganz miserabel". Andere aber ganz miserable Korrelationen sind aber bei einer solchen Untersuchungsmethode gar nicht zu erwarten.

4. Daß an der von L. geleiteten Anstalt mit besonderer Sorgfalt zensiert wird und daher der prognostische Wert der Zensuren verhältnismäßig groß ist, will ich gern glauben. Aber was beweist das? Will man den prognostischen Wert der Zensuren überhaupt ermitteln, so darf man sich nicht auf 14 Schüler

[1] Die neuen Tests sind unter der Bezeichnung „Binetarium" vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegeben und auch von dort zu beziehen.

einer ausgewählten Anstalt beschränken, sondern muß einige Dutzend Schüler aus mehreren Anstalten heranziehen. — In Philologenkreisen ist übrigens wiederholt auf die geringe Zuverlässigkeit der Zensuren, Prüfungen und Versetzungen hingewiesen worden.

In seinem verdienstvollen Bericht „Von der amerikanischen Testbewegung" im Novemberheft 1931 dieser Zeitschrift sagt L.: „Nötig ist einmal, daß jeder Lehrer eine psychologische Ausbildung erfährt, die ihn zur selbständigen Durchführung und kritischen Auswertung von Testprüfungen befähigt, daß andererseits an unseren Hochschulen Forscher und Forschungsstätten sind, die sich der wissenschaftlichen Arbeit auf diesem Gebiete annehmen können." Das ist auch meine Überzeugung, und sie ist durch die Lektüre der Mitteilung L.s noch verstärkt worden.

Berlin-Lichterfelde. Dr. Otto Bobertag.

* *

Schrifttum.

Walter Scheidt, Einführung in die naturwissenschaftliche Familienkunde (Familienanthropologie). Lehmann, München 1923. 216 Seiten mit 11 Textabbildungen und 7 Musterblättern für die familienanthropologische Beobachtung. Geh. 4.50 RM; geb. 6.30 RM.

Der Literaturbericht greift hier auf ein älteres Buch zurück. Das hat im vorliegenden Falle seine besondere Berechtigung. Es soll damit ein Sachverhalt beleuchtet werden, der für gewisse, erst von der neueren pädagogischen Menschenkunde korrigierte Einseitigkeiten kennzeichnend ist. Die Familie war lange ein Gegenstand fast ausschließlich gesellschafts- und wirtschaftspsychologischer Erörterungen. Daß sie auch als eine „lebensgesetzliche Einheit" (mit welcher Formel Scheidt den biologischen Gesichtspunkt bezeichnet) gesehen werden müsse und nur so in das Erziehungswerk als ein starker Faktor volkspädagogischer Maßnahmen voll eingesetzt werden könne, war nicht hinreichend zur Geltung gekommen. Damit hing zusammen, daß ein für die Grundlegung der Erziehungstheorie und -praxis sehr ergiebiges Buch bislang nicht die verdiente Würdigung innerhalb der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften gefunden hatte. Diese versäumte Ausbeute gilt es jetzt nachzuholen. Damit geht die Absicht parallel, durch die Besprechung einen an den Verfasser und an den Verlag zu richtenden Wunsch zu begründen: Kommt dem Buch auch in der vorliegenden Fassung ein hoher Wert für die gegenwärtigen theoretischen und praktischen Aufgaben des deutschen Erziehungslebens zu, so sähen viele Benutzer sich doch noch unmittelbarer gefördert, wenn in einer baldigen Neubearbeitung der Ertrag lebenswissenschaftlicher, im besondern erbbiologischer und familienkundlicher Arbeit des letzten Jahrzehntes noch mit verwertet würde. Der ausgezeichnete, in einer gut gegliederten bibliographischen Übersicht über das Fachschrifttum dargebotene Forschungsbericht auf den Seiten 177 bis 208 schreit geradezu nach der Weiterführung bis zur neuesten Zeit, die Scheidt — wie wenige andere durch die sichere Beherrschung des weitschichtigen Materials ausgezeichnet — bestens würde geben können.

Innerhalb der pädagogischen Anthropologie versieht Scheidts „Familienkunde" eine gerade auch für die neuen Aufgaben der volksbiologisch sich orientierenden Erziehung wichtige Funktion: Sie schließt die Gebiete der Erbbiologie, der Rassenhygiene und der Familienforschung zu einer Einheit zusammen. Das erhellt aus den Bemerkungen, „die naturwissenschaftliche Familienkunde diene der menschlichen Vererbungslehre und erhalte erst dadurch ihren hohen Wert"; sie sei „der einzige Weg zu einer wirklich fruchtbaren menschlichen Erblichkeitslehre" (S. 12). Wie stark auf Grund dieser Ausweitung des familienanthropologischen Forschungsprogrammes in dem Scheidtschen Werke die Leitgedanken der heutigen Erziehungsbewegung angeschlagen werden, wird mit den folgenden Sätzen treffend belegt: „Es wird gewiß einmal gelingen, für die hauptsächlichsten Eigenschaften menschlicher Formbildung und Lebensäußerung die klare Trennung von Erbbild und Erscheinungsbild, von Anlage und Außeneinfluß durchzuführen. Darin liegt aber für alle Wissenschaft vom Menschen der Anfang einer außerordentlichen Vertiefung ihrer Erkenntnisse, man könnte geradezu sagen der Anfang dazu, von der Oberfläche des äußerlich Sichtbaren und Greifbaren zu verborgenen lebensgesetzlichen Zusammenhängen vorzudringen." (S. 170.) Die

Forderung der Einordnung in die großen „lebensgesetzlichen Zusammenhänge", der alle Volkserziehung zu dienen hat, will also auch die in ihre Grundlegung aufzunehmende Familienkunde vor allem biologisch ausgerichtet sehen. In dem ersten Hauptteil des Buches steuert Scheidt besonders in den Abschnitten „Familie und Vererbung", „Familie und Rasse" und „Die Person als Gegenstand der naturwissenschaftlichen Beobachtung" sehr aufschlußreiche Erörterungen zu diesen Fragen bei. Dabei verfällt er aber nicht der Versuchung einer Verabsolutierung seines Standpunktes. Er gewinnt z. B. gerade beim Problem der Rassenwertung eine hier allen Verantwortungen gerecht werdende Linie, indem er ausdrücklich neben der wissenschaftlichen Auffassung auch die „sittliche oder gesellschaftliche oder politische Betrachtung" (S. 61) die letzten Entscheidungen mit bestimmen läßt.

Der zweite, besondere Teil des Buches (S. 110 bis 176), der gut zur Anordnung der Beobachtungen anleitet, weiter die Verfahrensweisen der mittelbaren Personenbeschreibung, Personengeschichte, Familiengeschichte und Familienstatistik behandelt und endlich ein eindrucksvolles Bild der planvollen, methodisch strengen und sauberen unmittelbaren anthropologischen Erhebungen gibt, ist in vielfacher Hinsicht für die pädagogische Menschenkunde sehr ertragreich. Wenn auch immer wieder in vorsichtiger Zurückhaltung die Einbeziehung der eigentlich psychologischen Tatbestände eingeschränkt wird (S. 7, 66 und 70), so sind doch mehrfach auch recht erfreuliche Ansätze für charakterologische (z. B. ausdruckspsychologische: S. 67) Ermittlungen vorhanden. Auch die in einem Anhange beigegebenen Entwürfe von 7 Beobachtungsblättern zeigen deutlich die Bereitschaft, mit der von der pädagogischen Psychologie aus zu entwickelnden Menschenkunde zusammenzugehen. Die allzu zaghafte Einschätzung der Handschriftenkunde (S. 140: „unter Umständen von nicht geringem Interesse") würde in einer Neubearbeitung wohl auch den Fortschritten in der charakterologischen Auswertung graphologischer Befunde angepaßt werden. Als ergänzungsbedürftig müssen unter den Gesichtspunkten der neueren wissenschaftlichen Fortschritte auch die knappen Hinweise auf die Zwillingsforschungen erscheinen.

Es soll aber zum Schluß wiederholt sein, daß das um zehn Jahre zurückliegende Erscheinen den hohen Wert des Buches für die von der gegenwärtigen Erziehungslage geforderte menschenkundliche Schulung nicht einschränkt. Besonders verdient der im Vorworte verkündigte Aufruf, „daß hier ein wissenschaftliches Forschungsgebiet der tätigen Mithilfe und Anteilnahme der Gebildeten aller Stände dringend bedürfe" (S. V), die Beachtung der Volkserzieher. Sie werden sich auch dadurch günstig und gewinnend angesprochen fühlen, daß Scheidt seinen Ausführungen eine musterhaft reine sprachliche Fassung zu geben weiß; manche Seiten halten sich, ohne auf knappe und strenge Sachlichkeit des Ausdrucks zu verzichten, ganz fremdwortfrei — auch damit den Weg bahnend für die Einmündung der vererbungswissenschaftlichen Familienkunde in die Bildungsaufgaben der Wahrung und der Entfaltung des Volkstums.

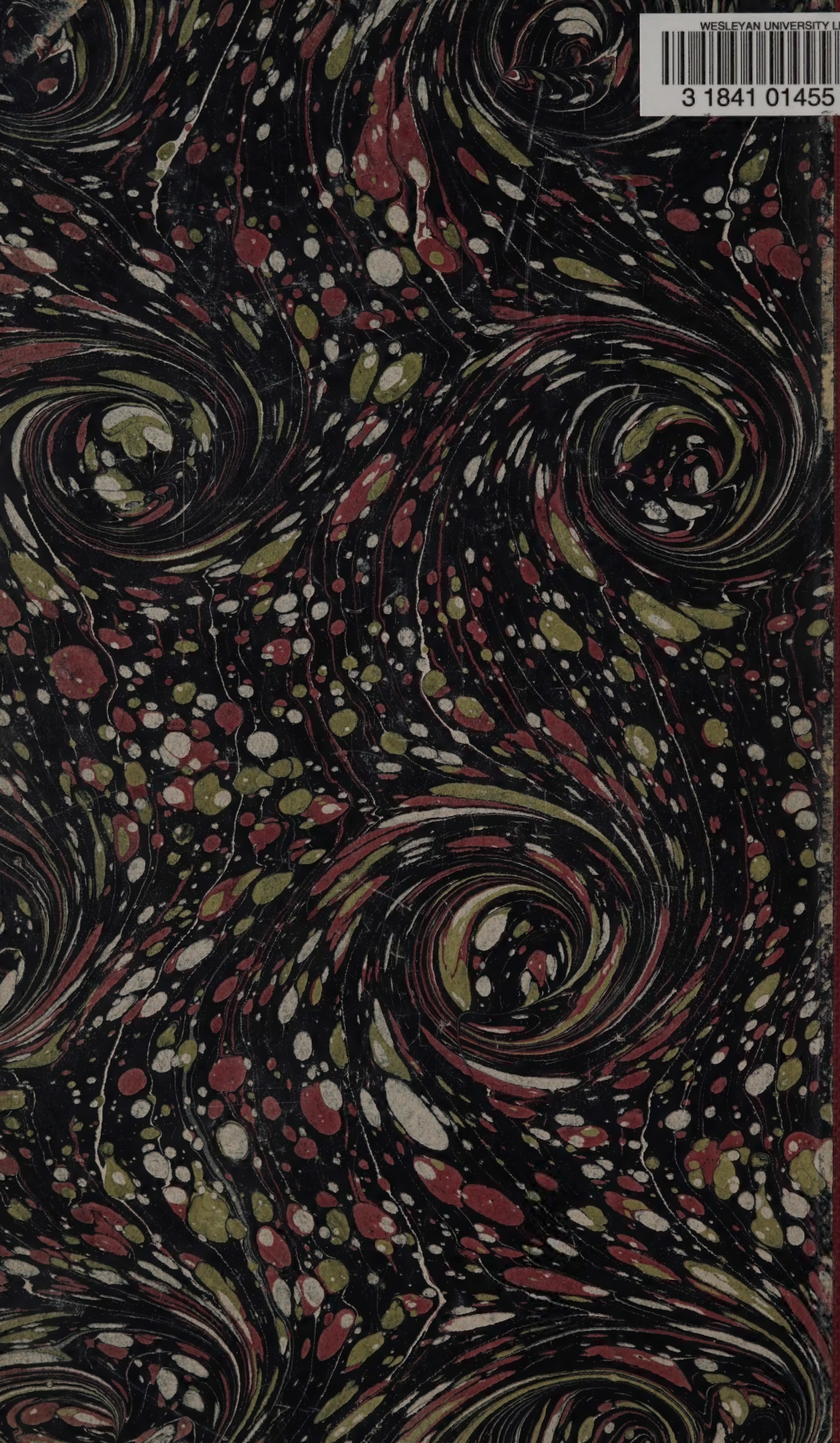
Erfurt. Prof. Dr. A. Hoffmann.

Murchison, Carl, A handbook of child-psychology. — Clark University Press Worchester Mass. 1932. XII. u. 711 S.

Ist dieser Beitrag zu den Hilfswerken der Jugendkunde im wesentlichen in der Richtung der anglo-amerikanischen Psychologie und Erziehungsmethodik orientiert, so werden doch auch europäische Anschauungen in Betracht gezogen. Ich gebe bei der Unmöglichkeit einer eingehenden Besprechung die Abschnittstitel: John Anderson schreibt über die Methoden der Jugend-Psychologie. Hellen Wolley über Essen, Schlafen und die Ausscheidung. Vary Jones über die Untergründe der kindlichen Emotionen. Susan Isaacs über eine experimentelle Konstruktion einer besten Umwelt für die geistige Entwicklung des Kindes. Arnold Gesell über die psychische Entwicklung von Zwillingen. Harald Ellis Jones über den Einfluß der Geburtsordnung auf die Entwicklung des Kindes. Beth Wellmann über die psychische und körperliche Entwicklung des Kindes im Verhältnis zu seiner geistigen. Dorothea Mac Carthy über die Entwicklung der kindlichen Sprache. Joseph Peterson über das kindliche Lernen. Vernon Jones über kindliche Moral. Florencs Goodebough über Kinderzeichnungen. Helen Marshall über kindliche Spiele, Unterhaltungen und Freuden. C. W. Kunnius über Kinderträume. Lewis Terman über das beschenkte Kind. Rudolf Pintner über kindlichen Schwachsinn. Leta Hollingworth über Sonderbegabung und Sonderveranlagung. Heinrich Klüver über das eidetische Kind. Margarete Mead über das primitive Kind. Von Mitarbeitern, die nicht der anglo-amerikanischen Geistesprovinz angehören, sind von Kurt Lewin ein Aufsatz über den Einfluß der Umwelt auf Behavior und Entwicklung des Kindes, von Jean Piaget über Kinder-Philosophie, von Charlotte Bühler über der soziale Behavior des Kindes und von Anna Freud über Psycho-Analyse des Kindes zu finden.

Alsfeld. Dr. Ernst Harms.

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01455 8829